



Jornadas

Educación y educador

La educación en valores en la escuela actual



Madrid, 1 y 2 de marzo de 2002

I.E.S. «Virgen de la Paloma»

Consejo Escolar
de la Comunidad de Madrid



Jornadas

Educación y educador

La educación en valores en la escuela actual



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE
Comunidad de Madrid

Esta versión digital forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma

www.madrid.org/edupubli
edupubli@madrid.org



Madrid, 1 y 2 de marzo de 2002

I.E.S. «Virgen de la Paloma»

Consejo Escolar
de la Comunidad de Madrid

Un libro es siempre un acto de comunicación, un empeño de hacer a otros partícipes de un mensaje considerado valioso.

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, además de sus funciones constituyentes de órgano de consulta y participación, asume la misión y la vocación de propiciar en su seno la reflexión y el diálogo en orden al mejor funcionamiento del sistema educativo. En tal dirección, ha celebrado recientemente las jornadas tituladas «Educación y Educador» sobre la educación en valores en la escuela actual, jornadas que, por la calidad de sus ponencias y la atmósfera de respetuoso deba-

te, han contribuido a arrojar un destello de luz y una inyección de aliento y de apoyo a esos hombres y mujeres que, con su palabra y su vida, arrostran cada día la hermosa y compleja tarea de educar.

Fruto de aquellas Jornadas es este libro. Resultado del compromiso adquirido de hacer llegar a todos el contenido de las mismas. Compendio fidedigno de lo que allí se dijo, se debatió y se vivió. Y consecuencia de nuestra voluntad de servicio a la comunidad educativa madrileña.

Pedro Rosés Delgado

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

7

Programa

8

I Presentación y Apertura

22

II Ponencias

Educación y Educador: los problemas de fondo y los retos de la nueva civilización <i>Por D. Olegario González de Cardedal</i>	25
Perfil del maestro-profesor en la Sociedad de la Información <i>Por D. José Antonio Marina</i>	75
Los valores del educador y de la educación en una España democrática, abierta y plural <i>Por D. Fernando Savater</i>	101
Hacia una reforma del currículo. <i>Por D. Luis Gómez Llorente</i>	133

162

III Acto de clausura

Relatoría final.....	164
Clausura	169

172

IV Comunicaciones

programa



Educación y Educador

La Educación en valores en la Escuela Actual

Fecha de celebración: 1 y 2 de marzo de 2002

Lugar: Auditorio del I.E.S. «Virgen de la Paloma»

Organiza: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

programa

1 de marzo viernes

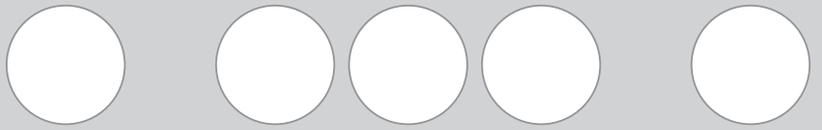
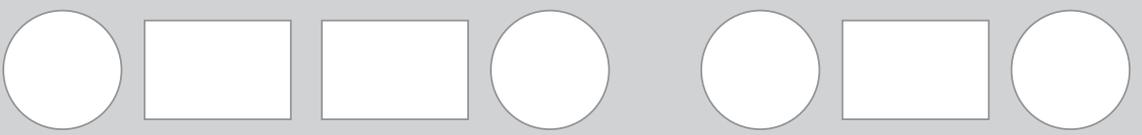
- 15:30 Acreditación y entrega de documentación.
- 16:15 Presentación y Apertura.
- 16:30 1.^a Ponencia.
Educación y Educador: los problemas de fondo y los retos de la nueva civilización.
D. Olegario González de Cardedal, Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- 17:30 Debate de las propuestas de la 1.^a ponencia.
- 18:15 Pausa-café.
- 18:45 2.^a Ponencia.
Perfil del maestro-profesor en la Sociedad de la Información.
D. José Antonio Marina, Catedrático de Filosofía.
- 19:45 Debate de las propuestas de la 2.^a ponencia.

2 de marzo sábado

- 09:30 3.^a Ponencia.
Los valores del educador y de la educación en una España democrática, abierta y plural.
D. Fernando Savater, Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.
- 10:30 Debate de las propuestas de la 3.^a ponencia.
- 11:15 Pausa-café.
- 11:45 4.^a Ponencia.
Hacia una reforma del currículo.
D. Luis Gómez Llorente, Catedrático del IES «Virgen de la Paloma».
- 12:45 Debate de las propuestas de la 4.^a ponencia.
- 13:30 Lectura de las Conclusiones por el Relator.
- 13:45 Acto de clausura.
- 14:00 Vino Español.

presentación y apertura

**presentación y
apertura**



Ilmo. Sr. D. Pedro Rosés Delgado

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Ilmo. Sr. D. José M.^a de Ramón, Director General de Ordenación Académica, Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga, Presidente del Consejo Escolar del Estado, Ilma. Sra. D.^a María Ruiz Trapero, Vicepresidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, Ilmas. e Ilmos. Presidentas y Presidentes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, Ilmas. e Ilmos. Directoras y Directores Generales y Territoriales, señoras y señores Consejeras y Consejeros, amigas y amigos todos.

Me llena de satisfacción, como Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, el dirigirme a ustedes en la inauguración de este acto académico que se presenta bajo la fórmula de Jornadas de reflexión y debate. Quiero en primer lugar agradecerles de corazón su presencia aquí y su manifiesto interés por esta convocatoria en torno a la educación en valores en la escuela actual.

—¡Sean todos ustedes bienvenidos!—

Me siento muy honrado y feliz al ver este auditorio del IES «Virgen de la Paloma» (y aprovecho para agradecer a su director su autorización para celebrar aquí este acto y todas las facilidades dispensadas), digo que me siento feliz al ver este auditorio tan lleno y, a la vez, me siento incómodo e insatisfecho al haber tenido que contestar negativamente a otras 200 personas inscritas que obviamente no podíamos atender aquí. A todos les he escrito lamentando no poder admitirles en esta ocasión y comprometiéndome a proyectar próximamente otras convocatorias de este tenor.

Esta masiva respuesta nos habla muy a las claras del interés y de la preocupación que la Educación, y muy en particular la Educación en valores, despierta en el seno de nuestra sociedad y, especialmente, en los distintos sectores de la Comunidad educativa.

Como saben ustedes, el Consejo Escolar que tengo el honor de presidir es el órgano de consulta y participación en el ámbito educativo madrileño. Según establece su Ley de creación y su Decreto de composición y funcionamiento deberá ser consultado preceptivamente, entre otras cuestiones, sobre los criterios generales para la financiación del sistema educativo madrileño, planes de renovación e innovación educativa, así como

sobre todos los anteproyectos de Ley y proyectos de disposiciones generales que, en materia de enseñanza no universitaria, elabore la Consejería de Educación.

Siendo estas competencias, desde luego, de una extraordinaria importancia, entendemos que nuestra labor no debe concluir ahí. El Consejo Escolar debe ser también un lugar de encuentro de profesores, padres y madres, alumnos, sindicatos de enseñanza, administración educativa y expertos, donde se formulen propuestas de mejora para el sistema educativo madrileño, en definitiva, un verdadero órgano de participación en el que todos se sientan invitados y a la vez urgidos a cooperar.

Consecuentemente con estas intenciones, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, quiere dedicar estas sus primeras jornadas de reflexión y debate al preocupante tema de la educación en valores centrandó su atención de manera muy significativa en el agente que es a la vez modelo, transmisor y dinamizador de la enseñanza y de la vivencia de los valores en la escuela: el docente, el profesor, el maestro.

Llama poderosamente la atención en el contexto político y social en que nos movemos, la relevancia a todos los niveles que están teniendo figuras importantes del pensamiento filosófico de nuestro país que muestran su preocupación al reflexionar sobre el quehacer educativo y , muy especialmente al postular la urgencia de convertir nuestros centros en escuelas de convivencia y de ciudadanía.

El equipo que ha preparado estas jornadas ha conseguido contar con la inestimable contribución de cuatro reconocidos intelectuales D. Olegario González de Cardedal,, D. José Antonio Marina, D. Fernando Savater y D. Luis Gómez Llorente, que quieren compartir su reflexión esta tarde y mañana con ustedes, los profesores y maestros que hacen de la educación para la ciudadanía la base de su trabajo diario, en sintonía con el postulado que consagra la LOGSE cuando proclama que la escuela tiene la misión de «transmitir y ejercitar los valores que hacen posible la vida en sociedad» o cuando recuerda que «la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad», subrayando así la importancia de la función educativa para avanzar en el progreso moral de nuestra sociedad.

Desde el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid queremos apostar decididamente por tender puentes, fomentar el encuentro y el diálogo, e incrementar la reflexión y la acción de la entera comunidad Educativa para que en el Sistema Educativo de nuestra Comunidad se vivan aquellos valores que inspiran nuestra organización social, esto es, la libertad, la tolerancia y la solidaridad, rechazando toda forma de exclusión, fomentando la capacidad de los educandos para pensar por sí mismos, para ser dueños de sus propios actos y responsables de sus consecuencias y promoviendo una conciencia cívica y participativa.

Muy en particular quiere este Consejo poner énfasis en el valor de la participación que exige un sistema educativo que prepare a ciudadanos y ciudadanas para su desenvolvimiento en el ancho ámbito de la esfera pública, educando en la responsabilidad individual hacia lo que es o debería ser bien colectivo o bien común, es decir a lo que afecta a la entera colectividad. Participar exige capacidad para interesarse por lo que es de todos, para dialogar, para escuchar, para forjarse una opinión propia, para expresarse y argumentar, y para tomar decisiones de manera personal y colectiva.

Para ello también el ámbito escolar ha de fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad organizada en base a los valores democráticos de la solidaridad, la tolerancia, el esfuerzo y la cooperación, sabiendo que cada uno de sus miembros debe sentirse responsable de que esos derechos se respeten y se ejerciten en favor del individuo y de la colectividad. Ello implica, a la par que se favorecen mecanismos de identificación y de sentimientos de pertenencia, educar en la sensibilización para apreciar la diferencia como una oportunidad y como un bien.; y educar en el reconocimiento y valoración de las diferencias, viendo en el otro no un obstáculo sino una oportunidad que nos enriquece puesto que una sociedad ensimismada y homogeneizada se aísla y se empobrece.

He aquí algunas de mis convicciones que manifiesto en nombre propio y seguro que en nombre del Consejo Escolar que presido. Consecuentemente con estos principios inspiradores que nos alientan a ser cada día un foro vivo de diálogo, de reflexión, de cooperación y de participación, les informo muy esquemáticamente de las principa-

les acciones que nos ocupan en el presente y que emprenderá el Consejo en próximas fechas.

En primer lugar, señalar que es propósito de este Consejo la edición de un conjunto de publicaciones cuyos primeros frutos son los dos libros que les han sido entregados y que contienen las normas básicas reguladoras del Consejo y una antología de textos escogidos sobre Educación y Participación en Madrid.

En segundo lugar y dentro del marco de la era tecnológica en que vivimos, en pocos días existirá una «página web» del Consejo en la que se insertarán los dictámenes que vayamos produciendo, las diferentes actividades que organicemos, etc... y en la que habrá una sección que hemos denominado «Consejo abierto» a través de la cual cualquiera nos podrá hacer llegar sus propuestas y opiniones.

Quiero también resaltar que se ha recibido en el Consejo un muy importante fondo documental de carácter pedagógico que está siendo objeto de catalogación por nuestro personal y que esperamos en un futuro no muy lejano pueda ser consultado por todos aquellos interesados en ello.

Por último no quiero dejar pasar esta ocasión para señalar que es objetivo prioritario de este Consejo el establecer relaciones institucionales fluidas y permanentes con otros Consejos. Por un lado con los Consejos Escolares Municipales, no en vano a ello nos insta nuestro propio Reglamento de Funcionamiento interno. Así, hemos iniciado ya una campaña de acercamiento a los diferentes municipios de nuestra Comunidad que nos ha llevado ya a Arganda del Rey y Colmenar Viejo y que tiene como próxima escala el Ayuntamiento de Madrid; y, por otro lado, de cercanía y cooperación con los Consejos Escolares de Centros, órganos colegiados que según la normativa vigente se ocupan de la mejor gestión y organización de los Centros y que -en mi opinión- están llamados a mucho más: a ser la instancia que, por su carácter plural y representativo del conjunto de la Comunidad educativa, vele por el buen rumbo del Programa Educativo del Centro, por la educación en valores y por que cada centro sea de verdad una escuela de ciudadanos responsables.

Dentro de este marco de colaboración, agradezco a los distintos presidentes de los Consejos Autonómicos su presencia en este acto y me honra tener a mi lado al Presidente del Consejo Escolar del Estado; en un Estado como el nuestro configurado y definido por muchos como un Estado de las autonomías, es a éste, al que le corresponde la misión de actuar como garante del principio de igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes constitucionales y siempre en el marco de la solidaridad y la cooperación entre el Estado y las CC.AA. y de estas entre sí.

Unos y otros, docentes, padres, alumnos, agentes sociales y administración debemos unir nuestros esfuerzos y nuestra ilusión para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

Buenas tardes, ilustrísimo señor director general, mi buen amigo y compañero, ilustrísimas autoridades de la Comunidad de Madrid, ilustrísimas e ilustrísimos presidentes de los consejos autonómicos, consejeras y consejeros, amigos y compañeros todos.

En nombre del Consejo Escolar del Estado me vais a permitir que manifieste nuestro agradecimiento y nuestra felicitación; nuestro agradecimiento por haber sido invitados a participar en estas jornadas y haber recibido de forma personal, por el presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, don Pedro Rosés, dicha invitación; y nuestra felicitación por la organización de estas jornadas y por el tema elegido, que nos va a permitir analizar la problemática no sólo de los profesionales en exclusiva de la educación, sino también de los educadores en el más amplio sentido.

No debemos olvidar que en realidad educadores somos todos, somos educadores y educandos al mismo tiempo. En el educador con carácter universal podemos encontrar puntos de confluencia entre los padres o la familia -los primeros educadores-, los profesionales de la educación, los alumnos e incluso las instituciones escolares, como lugar de encuentro de todos los que formamos parte de la comunidad educativa.

Como ha señalado nuestro buen amigo, Pedro Rosés, el tema -como indica el subtítulo- incide asimismo en el mundo de los valores. Todos somos conscientes de que los valores son los ejes vertebradores de todo proyecto educativo, y que sin valores -valores de carácter universal en los que todos los humanos nos encontremos- es muy difícil conseguir ese milagro que es la educación. Al mismo tiempo, los ponentes son personas de gran cualificación, personas de reconocido prestigio y categoría, con la autoridad moral que les confieren no sólo los conocimientos que poseen sino su trayectoria personal.

Además, estos encuentros tienen el valor añadido de permitirnos el encuentro - y perdonad la redundancia- con todos los que formamos parte de la comunidad educativa, padres, alumnos, profesores de distintos niveles educativos, fuerzas políticas y sociales que sintonizamos con unas mismas preocupaciones. Los retos que tenemos en el momento actual son los referidos a la participación y a la calidad. La Constitución española, al reconocer el derecho de todos a la educación, establece también el principio de

la participación no testimonial en exclusiva, sino efectiva. Muchas veces suelo incidir en el hecho de que participar es, más que tomar parte, ser parte de las cosas. Hay que potenciar al máximo los cauces de participación, y no cabe duda que cauces importantísimos de participación son los Consejos Escolares, desde los Consejos Escolares de Centro, al Consejo Escolar del Estado, pasando por los Consejos Escolares Municipales y Autonómicos. Precisamente una vez que ha tenido lugar nuestra integración en Europa, intentamos que Europa se convierta no solamente en un referente económico sino también cultural y educativo. Se ha creado no hace muchos años la Red de Consejos Escolares Europeos, en la que están integrados todos los países que tienen estos órganos de participación y consulta, y precisamente España ha tenido el orgullo de ser elegida para la Vicepresidencia primera de la Red de Consejos Escolares Europeos en la última asamblea que tuvo lugar en Bruselas.

Nuestra participación es importantísima, porque en los consejos escolares existe una participación no política, sino social, y por eso es indudablemente más fácil el encuentro entre todos nosotros. Muchas veces los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado no son bien conocidos, y muchos ignoran las tareas fundamentales que tienen encomendadas y a las cuales ha hecho referencia también Pedro Rosés. Por imperativo legal, tenemos la obligación de elaborar y hacer público anualmente un informe sobre el estado y situación del sistema educativo y hacer propuestas a las diferentes administraciones en el ámbito de nuestras competencias. También tenemos que dictaminar todos los proyectos de disposiciones legislativas, como es natural y lógico, en el ámbito de nuestras competencias, y organizar jornadas de estudio y debate sobre temas educativos de actualidad social, que nos permiten reflexionar y hacer sugerencias a las distintas administraciones sobre lo que nos parece positivo, siempre con un ánimo constructivo.

En aras de la brevedad obligada que deben tener estos actos de presentación, sólo me queda reiterar en nombre del Consejo Escolar del Estado nuestro agradecimiento y nuestra felicitación.

Muchas gracias.

Buenas tardes a todos. Quisiera ser breve, pero quisiera saludar a todos ustedes. Temo que podría olvidarme de algunos, y no quisiera. Hay aquí personas de tres grupos importantes. En primer lugar hay representantes de los Consejos Escolares, y así tengo que empezar saludando al ilustrísimo señor presidente del Consejo Escolar del Estado, a los ilustrísimos señores y señoras presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos, al ilustrísimo señor presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y a la ilustrísima señora vicepresidenta del mismo. Lógicamente también tengo que saludar a los señores consejeros y consejeras del Consejo Escolar del Estado -pues veo unos cuantos a los que conozco- y a los del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que me parece que están prácticamente todos, por lo menos veo representantes de todos los sectores. El siguiente capítulo sería el de las autoridades de la Consejería de Educación. En primer lugar tendría que citar a la ilustrísima señora secretaria general técnica de la Consejería de Educación, que nos honra aquí con su presencia, a los ilustrísimos señores directores de área territorial, a inspectores jefes, inspectores, directores de centros, profesores, asesores, compañeros de trabajo y de fatigas de cada día de la Dirección General y de otras Direcciones Generales de la Consejería. En fin, muchísimas personas que sienten suficiente interés por los temas educativos como para sacrificar un día que podría ser de asueto, un día de descanso bien ganado, para estar aquí. A todos ustedes, señoras y señores, mi salutación.

Es para mí un gran honor, y no es una fórmula puramente de cortesía, representar al excelentísimo señor Consejero de Educación en este momento de la apertura de las Jornadas sobre Educación y Valores que ha organizado el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. En nombre del Consejero de Educación, quiero felicitar al presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y a todo el equipo de este Consejo por la organización de este encuentro, y al Consejo en pleno, por haberlo patrocinado y apoyado. También desea la Consejería de Educación agradecer la presencia de todos ustedes y, de forma muy especial, la de los señores ponentes, verdaderas autoridades en el asunto, que desde diversos ángulos van a abordar. Estoy seguro de que sus intervenciones iluminarán la reflexión que todos los asistentes nos proponemos hacer sobre una cuestión tan trascendente como es, dentro del amplio campo de la educación, la faceta de la transmisión, y diría más, de la generación en los jóvenes de los valores que han de posibilitar una convivencia plural, solidaria, respetuosa y, sobre todo, en paz.

Podría citarles un repertorio de textos escogidos que tengo aquí recogido, pero no voy a hacerlo, no se preocupen. Tengo aquí muchos párrafos de la Ley de 1970, de la LODE, de la LOGSE, de los nuevos Reales Decretos de enseñanzas mínimas y de los nuevos currículos de la ESO y del Bachillerato, alguno de los cuales está todavía, como saben todos, en el telar; párrafos en los que se reconoce la necesidad y la importancia de la educación en valores en el marco de la escuela, entendiéndose por tal, lógicamente, los centros que atienden alumnos de todos los niveles educativos. No podemos pensar que la escuela es simplemente un colegio de enseñanza primaria. Ese es un tema que no se termina. Los valores se enseñan o se intenta que nazcan en los alumnos desde su más tierna infancia hasta que termina su paso por el sistema educativo. Nadie pone en duda tampoco el papel que la escuela ha de jugar en el despertar de los valores en nuestros niños y jóvenes, y nadie puede pensar que ello se pueda producir sin la intervención de los profesores.

Los profesores no pueden limitarse a enseñar o a instruir en una o varias disciplinas, asignaturas, módulos, materias, áreas o como en cada caso debamos expresar, no pueden inhibirse de su papel de educadores. La inmensa mayoría acepta desde siempre esta responsabilidad con gusto y con dedicación, a poco que la sociedad se lo solicite y se lo reconozca. Pero igual que acabo de afirmar que el profesorado ha de ser más educador que instructor o monitor, con al menos la misma rotundidad he de señalar que la familia y la sociedad no pueden descargar totalmente sobre el profesor la tarea de la que tanto una como otra se inhiben con una frecuencia preocupante. La educación de los jóvenes es una responsabilidad compartida, y no puede ser de otro modo. Nunca lograremos resultados positivos si no trabajamos en equipo y en líneas convergentes. En menos de cuarenta años hemos pasado, por usar una terminología muy en boga, de una cultura social, en la que todo adulto se sentía obligado a orientar, a reconvenir incluso a cualquier niño, a otra en la que ni los progenitores se cohiben ante sus propios hijos al empujar a las ancianas para lograr un asiento en el autobús. Y qué decir de aquellos padres que literalmente han tirado la toalla respecto a la posibilidad de educar a su hijo y se presentan en el instituto a defenderle, negando o disculpando cualquier actuación antisocial de su vástago. ¡Cuánto daño les hacen! Los educadores natos de los niños, los padres, ceden -y es lícito y normal que lo hagan, ya que los alumnos pasan mucho tiem-

po en el centro educativo- una parte de su función educativa al profesorado, que no puede rechazarla, aunque sí pedir a los padres y a la sociedad en general que les reconozca esta tarea y les traspase también la autoridad necesaria para ejercerla. Con autoridad me refiero más a fuerza moral, como respeto y aceptación de su competencia educativa, que a una atribución coactiva, que sólo deberá ser empleada con cuentagotas si ese compartimiento de funciones es bien aceptada.

Los profesores no podemos eludir esta responsabilidad. Supongo que la mayoría de los que estamos aquí pertenecemos a cuerpos de educación. No sé si hay alguna autonomía en la que el órgano responsable no se denomine de educación y tenga en el ámbito propio -sólo podría ser así- cuerpos de instrucción o de enseñanza. Saben que no siempre ha sido así. El Ministerio de Educación, con distintos añadidos o apellidos, fue durante muchos años el Ministerio de Instrucción Pública, y saben que en otros países tampoco es así. Hace unos cuatro años hice una visita a Italia, y lo que me enseñaron entonces -no sé si sigue vigente en este momento, porque puede que mi información esté un poco anticuada- me impresionó, porque altos responsables del Ministero della Pubblica Istruzione me explicaban que allí no se podía llamar Ministerio de Educación, porque la Constitución italiana reserva la función educadora en exclusiva para la familia. No sé si es exactamente así ahora, pero de alguna manera me hizo reflexionar.

Volviendo a nuestro país, la sociedad española, más exactamente la sociedad democrática española, ha hecho una opción clara a favor de la educación, la ha consagrado como un derecho y también como un deber fundamental, la considera como la mejor inversión de futuro. Sobre la educación ha hecho descansar una buena parte de los aprendizajes: los instrumentales, que abren la puerta a todos los demás; los humanísticos, que nos permiten comprender quiénes somos, qué hemos hecho y adónde vamos; los científicos y los tecnológicos, cada día más importantes en este mundo, que habrán de ser objeto de continua actualización por lo mismo, y -no por citarlos en último lugar piensen que no los considero imprescindibles- aquellos aprendizajes que nos dan los instrumentos para una convivencia pacífica, mentalmente enriquecedora, respetuosa con las personas y con el medio ambiente, y que nos enseñan a vivir en libertad, sabiendo que ésta sólo está limitada por la invasión de la de las otras personas. Una educación que nos

dote de sentido crítico y de capacidad seleccionadora ante la avalancha de información que ya padecemos y que sin duda seguirá creciendo. Sobre todas estas cuestiones, en mi intervención simplemente esbozadas, tendremos oportunidad de ser ilustrados y de cambiar opiniones, por ello no me alargo más.

Termino agradeciendo a todos su buena disposición, al anteponer -como decía al principio- sus inquietudes intelectuales a un descanso al que tienen derecho. Les deseo que estas jornadas, además de fructíferas, que seguro que lo serán, les resulten agradables, y les reitero el interés de la Consejería de Educación de Madrid por conocer las conclusiones que alcancen.

Muchas gracias a todos.

ponencias

ponencias



Educación y
Educador:
los proble-
mas de
fondo
y los retos
de la nueva
civilización

I de marzo de 2002

PONENCIA

Educación y Educador: los problemas de fondo y los retos de la nueva civilización

Por **D. Olegario González de Cardedal**

Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca

y Académico de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas

Presenta:

D.^a María Ruiz Trapero

Vicepresidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Modera:

D. Teodoro Martín Martín

Consejero Técnico del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Los problemas de fondo y los retos de la nueva civilización

Introducción.

1. Tres grandes logros y tres grandes problemas pendientes en España.
2. El horizonte económico, cultural y moral de Europa.
3. Las primacías del Estado en 1970 y en 2002.
4. Diferenciación de los problemas de la educación.

I. Las perennes cuestiones de la educación.

1. Los contenidos y dimensiones de la educación.
2. Los objetivos de la educación o las sucesivas respuestas al imperativo: «Hijo mío, sé hombre».
3. Las tres grandes tareas encargadas a la escuela.
4. El horizonte actual de los sujetos educandos.
5. Los vuelcos de la humanidad contemporánea.
6. Dos fenómenos decisivos para el futuro: globalización-migración.

II. La educación en el siglo XX. Conquistas y tareas pendientes.

1. Grandes logros sociales y pedagógico-técnicos
2. Grandes malos y perversiones.
3. Grandes perplejidades contemporáneas.

III. La repercusión sobre los educadores de esos procesos. «El problema».

1. El vuelco del prestigio moral y social de una profesión.
2. La reducción técnica del quehacer educativo.
3. El pluralismo divergente y el choque de las ideologías.
4. El desaliento, desesperanza, depresión.

IV. Sugerencias de mejora.

A) Ideales guías.

B) Propuestas prácticas.

1. Relación: Escuela-familia.
2. Relación: Escuela-sociedad.
3. Nuevo equilibrio entre principios formativos.
4. La relación entre contenidos y métodos.
5. La constitución de la comunidad educativa.
6. Grandeza y gracia, debilidad y riesgos del educador.

Saludo

Agradezco cordialmente la invitación que se me ha hecho para participar en este encuentro, aunque no soy un especialista de temas educativos. Soy simplemente un ciudadano español que ha querido ser críticamente consciente de la sociedad en la que estaba, de la que provenía y a la que iba. Soy un sacerdote que dentro de la Iglesia le ha tocado vivir un tajo en su evolución histórica, y ha querido comprenderla desde la continuidad con su historia anterior a la vez que en innovación, es decir en fidelidad creadora. Soy un profesor de Universidad que se ha preguntado desde dentro del diario quehacer académico cuál es su responsabilidad intelectual y su función social, es decir las peculiares exigencias de su ciudadanía. Estos son mis límites, desde aquí hablo. No esperen ustedes nada más que el reverso reflexivo y crítico de una vida vivida entregada a la educación y a partir de ahí pensada.

I. Tres grandes logros y tres grandes problemas pendientes en España

En los últimos 25 años España ha logrado tres grandes conquistas históricas. 1) La vertebración y modernización constitucionales que le permiten comprenderse y realizarse como una nación en su presente a la vez que heredar una compleja realidad histórica. 2) La estabilización económica, que la ha sacado de una situación de incapacidad productiva, de indigencia latente, de pobreza sufrida en ciertos sectores y regiones. 3) La actualización científico-técnica, ya que si bien todavía somos dependientes en ciertos órdenes, sin embargo ya podemos comenzar a competir con otros países. El resultado de estas tres conquistas ha sido una plena dignidad internacional, que le permite estar presente en aquellos foros en los que se programa el futuro de Europa y, mediante su protagonismo en ésta, colaborar decisivamente al futuro de la humanidad.

Junto a estos tres logros tan decisivos, le quedan a España tres grandes problemas pendientes. 1) El rechazo de la vida, que la convierte en el país de más baja natalidad de Europa y, por tanto, la hace dependiente (si quiere mantener su protagonismo actual y su nivel de productividad) de la mano de obra que procede de la inmigración, con todos los problemas a la vez que posibilidades positivas que derivan de ella. 2) El terrorismo que no cesa y mantiene a la población cautiva bajo el miedo, con la consiguiente falta de expresión en libertad y de pérdida de dignidad. 3) El vacío en la enseñanza, desamparo moral y falta de confianza en los profesores, que ha convertido lo que antes era una profesión con prestigio social y dignidad pública (ser maestro, ser profesor, ser catedrático de instituto) en una pesadilla ante la incapacidad práctica de vivirla como un despliegue gozoso del propio dinamismo intelectual y moral, suscitando vida y futuro en los demás. Ante un individualismo absolutizado y ante un pluralismo de proyectos antropológicos, difícilmente reconciliables entre sí, a la vez que ante un cierto acoso social de los padres y la reivindicación indiferenciada de sus derechos por parte de los alumnos, la educación se ha tornado cada vez más difícil. No sabemos ya exactamente qué es, cómo se puede seguir siendo educador, y menos todavía si merece la pena seguir corriendo el riesgo de asumir tal profesión con las dificultades que implica.

2. El horizonte económico, cultural y moral de Europa

Sobre ese fondo de problemas aparece como tarea sagrada suscitar unos proyectos, proponer unos valores y asumir unas responsabilidades, que permitan a las nuevas generaciones crecer con dignidad e ilusión, afrontar el tramo de su existencia al menos con la misma confianza en la vida con la que la afrontaron las generaciones anteriores. Y aquí es donde se sitúa la propuesta de valores en la educación a la que alude el programa de esta sesión de trabajo. **El Consejo de Europa**, con motivo del cuarenta aniversario de su creación, en 1989, editó un documento titulado «*Tendencias en la enseñanza europea*» a la luz de una documentación más rica procedente de todos los países que lo forman. De él son las palabras siguientes:

«**La educación para los valores.** Europa es más que el mercado común. Debe fundarse sobre valores comunes, como los que arrancan del patrimonio judío, romano y cristiano. Como ejemplo de estos valores podemos citar la aceptación de los Derechos Humanos, de la democracia parlamentaria, la tolerancia, el respeto de las opiniones diferentes, la solidaridad y el amor al prójimo por encima del egoísmo y del consumismo, el sentido de la responsabilidad, la confianza mutua, la apertura a otras culturas, a otras razas y a otros continentes. Sin valores morales, los seres humanos no pueden vivir juntos, en paz, en Europa».

3. Las primacías del Estado en 1970 y en 2002

Como tercer dato de fondo queremos aludir en esta introducción al siguiente hecho. Las urgencias y, por consiguiente, las primacías del esfuerzo y de la responsabilidad para el Estado español en los años 1960-1980 eran las dos cuestiones siguientes: la estabilización política y la modernización económica. De hecho eran los dos problemas fundamentales de toda Europa, con una situación de polos bélicos, en su entorno, a la vez que de difícil equilibrio económico e intercambio de bienes y productos entre los propios países. Hoy en día, tanto para Europa y España como para todo el mundo, las dos cuestiones máximas son la **educación** y la **cultura**, entendidas en sentido amplio, en aquel en el que se incluyen las cuestiones éticas, espirituales y religiosas. Los acontecimientos vividos en el último año, desde el terrorismo a la inmigración, con los signos caracterizadores de ciertas opciones éticas, políticas o religiosas, hasta el valor real de la democracia para lograr los derechos humanos y la dignidad de los pueblos, han puesto en primer plano de la conciencia humana estas cuestiones de fondo. Sobre ese fondo hay que situar

la cuestión de la educación y los educadores. Cfr. entre otras la discutida tesis de S. P. Huntington, ¿Choque de civilizaciones? (Madrid: Tecnos 2002).

4. Diferenciación de los problemas de la educación

Utilizamos aquí el término 'educación' en el sentido general en que aparece en expresiones como 'Ministerio de Educación'. Abarca dos grandes órdenes de realidades, diferenciables entre sí pero no separables: 1) Los saberes, ideas, conocimientos referidos a órdenes concretos, ideas para hacer (Instrucción). 2) Valores, ideales, convicciones, actitudes, experiencias y esperanzas para ser (Formación). Ella es, como consecuencia, el traspaso de la realidad espiritual de una generación a otra. Tal traspaso vivo y tal herencia asimilada son la condición esencial para que la humanidad perdure humana, crezca en riqueza material y en dignidad de vida espiritual, tanto cada uno de los ciudadanos como la entera sociedad. Instrucción y formación son las dos caras de esa realidad más compleja que designamos «educación». La instrucción en saberes sin formación en persona es inhumana, porque aísla unas de otras las potencias interiores o los órganos del sujeto personal, que vive, piensa, convive y colabora en unidad inseparable. Formación sin instrucción es irreal e ineficaz porque la persona se realiza y perfecciona llegando a sí misma mediante el ejercicio de esas potencias, comprendiendo la realidad y transformándola, mejorando las condiciones de existencia, ordenando el mundo, interpretándolo mediante signos de trascendencia a la vez que creando instituciones de mejor humanización.

Ahora había que comenzar diferenciando los **problemas técnicos** de la enseñanza (métodos, instrumentos, recursos); los **problemas políticos** (derivados de los partidos que regentan el poder del Estado); los **problemas ideológicos** (convicciones que determinan en cada momento la orientación y las primicias de la sociedad, los contextos sociales y las situaciones personales de los alumnos); los problemas personales (los que derivan de los sujetos que realizan la función ilustradora, educadora y personalizadora ante los destinatarios). Todo eso es necesario pensarlo y distinguirlo, analizando cada problema en su campo propio y buscando las soluciones objetivas. Pero hay un lugar concreto donde todo eso se convierte en la palanca eficaz que removerá la piedra de la ignorancia, desaliento o perplejidad de un niño o de una niña: su maestro en la escuela. Este tiene que conocer todo lo anterior, debe ser absolutamente contemporáneo en técnicas pedagógicas, información social, conciencia cultural, religiosa y política. Pero, una vez hecho todo eso, él es un absoluto de libertad, responsabilidad y decisión. Todo nos prepara para nuestra acción profesional cada mañana, pero nada ni nadie nos dispensa de

ese empeño personalismo del que depende no sólo el futuro de nuestros alumnos sino la dignidad y logro de nuestro destino, la gracia o desgracia de nuestra propia existencia. Y de ésta somos cada uno responsable ante nosotros mismos, ante Dios, y ante la sociedad. Por eso el educador es siempre la piedra clave de un sistema educativo. Un partido o Estado que no se preguntan quién, cómo y en qué condiciones se van a llevar a cabo sus proyectos educativos, ha olvidado lo esencial y terminarán fracasando.

I. Las perennes cuestiones de la educación

I. Los contenidos y dimensiones de la educación

Es un hecho evidente que vamos llegando a ser hombres, comenzando por serlo sólo en raíz y posibilidad; que no llegamos por nosotros solos sino que estamos remitidos a procesos comunitarios de personalización y de socialización mediante los cuales nos llegan los signos, las tradiciones y sobre todo el lenguaje, en los que se ha sedimentado la humanidad como historia, conquista y esperanza abierta. Educación, por tanto, es la acción y el proceso, mediante el cual vamos llegando a aquella plenitud posible a la existencia humana, en la medida en que, heredando todo lo anterior, lo desarrollamos desde dentro de nosotros mismos y aceptamos como punto necesario de partida un legado previo, que dada la brevedad de la vida no podemos descubrir por nosotros mismos. Es una ingenuidad absoluta pensar que podamos cada uno rehacer los procesos y experiencias que la humanidad ha tenido que hacer para llegar al estado actual de conciencia y de saber. Desde Hipócrates y Séneca se ha repetido: «Ars longa vita brevis»- Lo que hay que aprender es mucho y la vida es corta». Por eso hay que dejarse decir, enseñar e introducir dócilmente en el saber que se ha logrado ya, como real condición de la propia libertad y creatividad.

En ese proceso educativo de cada individuo participan todos aquellos (personas, instituciones, situaciones, sociedad) que constituyen el entorno real del hombre. Dos de ellos tienen un papel primordial: la familia y la escuela. Su característica es que ambas son personales, explicitadoras y responsabilizadas; no indirectas, anónimas, sin responsabilidad por el resultado, como son hoy los poderes culturales y grupos informativos, determinantes de la mayoría de las actitudes sociales y de los comportamientos políticos.

Pero una vez dicho esto comienza el proceso educativo completo. ¿Qué hay que enseñar? ¿Cuáles son los contenidos esenciales que deben ser presentados y asimilados en cada fase del proceso educativo? ¿Qué proporción debe darse entre los saberes de carácter universal y los de significación particular o local? Las dimensiones de la educación son el conjunto de saberes que en el nivel actual de la conciencia constituyen a un sujeto capaz de ser por sí mismo. Pluralidad de saberes en unidad de sujeto. Toda educación debe incluir una: a) **Dimensión científica**, para poder responder a la pregunta «¿qué son las cosas, cómo funcionan y cómo puede el hombre transformarlas haciéndolas serviciales a sus necesidades?» b) **Dimensión lógica**, para responder a la pregunta: «¿cómo está constituido lo real y como es posible que el hombre acceda a ello, lo domine y lo transforme, elaborando desde ahí un proyecto cultural, un modelo político y con todo ello engendre para su vida esperanza y libertad?» c) **Dimensión histórica** para responder a la pregunta: «¿cómo hemos llegado a ser quien somos tanto en el orden bioquímico, biológico, como sobre todo en el orden social e histórico, qué trayecto tenemos detrás de nosotros y cual es el camino abierto delante de nosotros, en una palabra cómo hemos llegado a ser los hombres que somos hoy?» d) **Dimensión literaria** para responder a la pregunta por el sentido, por el símbolo, por la dimensión trascendente, metacotidiana, poética, es decir creadora de sentido para la existencia, que nos permita compartir el fondo de otras existencias lejanas en el tiempo y en el espacio, para ser coprotagonistas de las esperanzas y experiencias de otros hombres. e) **Dimensión personal** para responder a la pregunta por mi propísima existencia individual en medio de la masa física, de los millones de años, de los millones de hombres y del silencio objetivo de la realidad, cuando profiero ante ella la pregunta por mi sentido, mi fundamento y mi futuro; f) **Dimensión profesional o técnica** para ir cualificando sucesivamente a un sujeto con las destrezas necesarias para que en un momento dado pueda descubrir su específica dotación genética, su carácter e inclinaciones y una vez cualificadas ejercer una profesión, mediante cuyo ejercicio realizar su vocación y ganarse el pan de cada día.

2. Los objetivos de la educación o la sucesiva respuesta al imperativo:

«Hijo mío, sé hombre»

Si ahora preguntamos por los objetivos específicos que dentro de la escuela se deben conseguir, pueden darse tres respuestas fundamentales.

a) **La respuesta teórico-antropológica.** Se presupone en una mirada retrospectiva al ser de cada hombre, que éste posee en raíz su ser y destino, y misión de la

educación es desplegarlos. Desde Homero a la Biblia, desde Píndaro a Cervantes, Shakespeare y Goethe suena así el imperativo: «Llega a ser el que eres». En el cristianismo el punto de partida de la comprensión del hombre ha sido siempre la afirmación del Génesis: El hombre es imagen de Dios y su lugarteniente en el mundo (1, 25-27). Por eso el imperativo suena así: «Se y vive como imagen de Dios hasta llegar a la semejanza con él». El ser del hombre remite al ser de Dios y en él ha de buscarse. Los místicos han subrayado esta radicación humana en lo divino. Santa Teresa lo expresa en aquella voz que oye venida de Dios: 'Búscate en mí', completada con aquella otra, que supera toda objeción de una comprensión extrínseca que situara una autonomía y consistencia del hombre fuera de sí mismo: 'Búscame en ti'. Ser hombre consiste en descubrir el propio origen y misión en el Fundamento que nos suscita, pero ese Dios Fundamento y Fuente no es ajeno o externo al hombre: está en su interior, más íntimo que él mismo, más profundo que su propia entraña. «Tu autem eras interior intimo meo et superior summo meo», le decía a Dios San Agustín (Confesiones III, 6,11).

b) **La respuesta social-revolucionaria.** No se da por supuesto una previa realidad fundante; no se parte de una ideal esencia humana sino de una negativa existencia histórica. Se presupone, en una mirada prospectiva para la cual el futuro es el tiempo decisivo del hombre, que la educación debe tender a superar las situaciones negativas que viven el hombre y la sociedad. Es la respuesta revolucionaria, que pone en primer plano la responsabilidad social, la vocación histórica, la respuesta a unos retos que nos lanzan la injusticia humana y la desigualdad social. El imperativo dice entonces: «Debes prepararte para transformar las actuales condiciones de existencia hacia una sociedad más justa y fraterna». Llega a ser el que todavía no eres; transforma la sociedad hacia lo que debe ser. El marxismo ha hecho del futuro la tierra de la verdad del hombre, dejando atrás todo lo anterior como desierto de la alienación. Recogiendo sus dimensiones humanistas, el filósofo Ernst Bloch ha hecho de 'El principio esperanza' la clave de comprensión de la historia y del 'todavía no' la clave de comprensión del ser. La gran cuestión es si el futuro está todo él en manos del hombre, si su capacidad de restauración o revolución de la finitud, de la culpa y de la muerte son totales o si además de esas sagradas tareas históricas y necesarias revoluciones al servicio de la justicia, no hay un 'futuro absoluto' que escapa del todo a la dominación del hombre y que, por ello, la esperanza sólo llega a plenitud realizándose como 'atención' a otra posible palabra y presencia, como 'oración' a un Poder que estando en nuestro origen y suscitando nuestro anhelo pueda consumarlos. El futuro sólo permanece válido y valioso si no rompe su constitutiva conexión con el pasado y presente. Consecuentemente la esperanza sólo es fecunda si mantiene su constitutiva conexión con un tipo de fe y de amor.

c) **La respuesta espiritual-personal.** Esta presupone lo que la ciencia, filosofía, sociología e historia dicen sobre lo universal humano, sobre la historia y su sentido, e intenta abrir a los educandos a su propia existencia personal, a las cualidades y límites de cada uno, a los horizontes donde la libertad, la decisión, y la respuesta a posibles llamadas de nuestro interior, de Dios y del prójimo, pueden decidir nuestro destino.

El hombre es esa suma admirable de universalidad y particularidad, de tierra común y de aliento específico recibido de Dios, que lo configura a su imagen de una especialísima manera para cumplir con una misión propia en un particular lugar. En este sentido no hay hombres: hay cada ser humano. El nominalismo, y Ockam de manera suprema, subrayó hasta la exasperación esta particularidad del singular y su irreductibilidad que impiden nivelarlo en un universal vacío. Dios tira el molde después de hacer a cada hombre, dice un adagio castellano, para mostrar cómo cada uno de nosotros tiene un reducto de propísima individualidad teológica, que no es reducible a lo anterior, que debe ser descubierta, ejercitada y consumada por cada uno desde la misión, libertad y responsabilidad propias. Un poeta zamorano y abulense, que pasó sus últimos días en México, León Felipe, describe así esta gloriosa y abismal unicidad de cada hombre:

«Nadie fue ayer
ni va hoy,
ni irá mañana
hacia Dios
por este camino
que voy yo.
Para cada hombre guarda
un rayo nuevo de luz el sol
y un camino virgen Dios».

(Versos y oraciones del caminante, en: Lira rota (Buenos Aires 1947)11.

Ya esta simple enumeración de dimensiones y fines del quehacer educativo muestra su complejidad, al tener que atender e integrar a todas esas perspectivas de la persona. Si hablando de dimensiones nos referimos al polo objetivo de la educación (saberes, materias que hay que enseñar...) hoy en día es una aporía, o situación casi sin salida, el determinar cuáles son aquellos saberes mínimos fundamentales, indispensables para ser hombres. La información ha crecido de tal manera en los últimos decenios que termina siendo inasimilable, casi irreductible a saberes primarios y sobre todo obliga a quedar anal-fabetos en toda una serie de campos. Alguien ha escrito a este propósito: «El crecimien-

to de la información es tal que según algunos expertos en los últimos 2.500 años, la población del mundo ha crecido unas 50 veces pues ha pasado de 100 millones a 5.000 millones, pero durante el mismo período la información ha crecido al menos 10.000 millones de veces. Otros hablan de un crecimiento exponencial del conocimiento y que cada 10 años se duplica la información disponible» (R. Marín, en: *Educación en valores hoy* (Madrid 1993) 81). Y si en los cuadros educativos no caben todos esos saberes disponibles, ¿con qué criterios se eligen y quién los elige?

Si ahora vemos el problema desde el lado del sujeto, ¿qué aspectos de la personalidad y de sus intereses individuales acentuaremos? ¿Partiremos de una perspectiva fundacional que presupone una comprensión biológica, filosófica del hombre y trataremos de desarrollarla sin más o presupondremos como fin primordial una educación para la acción social, para la transformación histórica, para la praxis, o finalmente la escuela deberá tener su polo primordial en cada sujeto, que es un mundo, que debe sentirse educado en todos los órdenes de su personalidad: intelectuales, afectivos, desiderativos, prácticos? ¿Es posible una escuela que sea consciente de todo ese océano de información y a la vez que responda con cultivo explícito al abismo que somos cada sujeto humano? Hoy somos conscientes de la dificultad. Hemos superado la ingenuidad formativa tanto respecto de la materia como de los sujetos, pero no sabemos exactamente la forma de acometer su solución.

Estas son las cuestiones de fondo. Sólo un talante de madurez personal y social se percata de su complejidad y de la irresolubilidad científica de ellas. Sólo desde la cooperación académica la concordia ciudadana y desde la conciencia de nuestros límites se pueden resolver semejantes problemas. Todos conocen el famoso texto de Max Weber, *La ciencia como profesión. La política como profesión* (1919. Madrid: Austral. Edición de J. Abellán 1992), en el que demuestra cómo las cuestiones políticas no son resolubles científicamente y las cuestiones científicas no son determinables políticamente. Por ello, tampoco nadie hoy puede demostrar apodícticamente cuál es la solución científica de nuestro problema ya que aquí convergen esos cuatro órdenes: problemas técnicos, problemas políticos, problemas ideológicos, problemas personales. Es tarea no de pura matemática sino de arte y de prudencia discernir el peso teórico de cada uno de ellos y el peso real que tienen en un momento histórico concreto. La solución sólo puede ser resultado de sopesamiento, de valoración y de concordia en la común conciencia de nuestros límites y en la aceptación del prójimo para lograr lo máximo posible dentro de esos imperativos y posibilidades.

3. Las tres grandes tareas encargadas a la escuela. Sólo enunció

Sobre el fondo de lo dicho antes ¿cuál es la primordial tarea de la escuela: a) ¿Preparar futuros profesionales para la sociedad, gestar **técnicos** capaces de dominar la materia física y la energía social, siendo creadores de estructuras, por ejemplo, hacer buenos ingenieros, médicos, abogados? b) ¿Preparar, gestar **ciudadanos** capaces de crear convivencia, participación, democracia, y luego de responsabilizarse primero de la sociedad civil y después de dirigir la política? c) ¿Preparar **hombres** que sepan qué son, quiénes son, qué pueden llegar a ser, siendo conscientes de su situación histórica y de su vocación personal? Siendo las tres cosas necesarias, ¿cuál de estos tres objetivos debe obtener primacía en la escuela: formar profesionales, formar ciudadanos, formar hombres? ¿Y cuáles son las instituciones que deben asumir los otros aspectos que la escuela cultive sólo en segundo lugar o no cultive: la familia, la sociedad, el poder político, las iglesias, los grupos sociales libremente constituidos? Ahora viene lo sorprendente, preparar un ingeniero es fácil, hacer un ciudadano es difícil, forjar en cambio un hombre es tarea poco menos que imposible, porque primero hay que saber qué es objetivamente el hombre, para qué es un hombre, qué quiere y necesita, cómo debe responder para estar a la altura de su humanidad. Esta acentuación diferente les explica las preferencias o primacías que van a llevar consigo ciertos proyectos educativos, ciertas orientaciones de grupo y ciertas implicaciones personales. Cada uno de nosotros se inclinará a dar primacía a las matemáticas, a la historia, a la literatura, a la religión, a poner el acento en el profesional futuro, en el ciudadano presente, en el hombre personal y eterno, que cada uno de nosotros inicialmente ya somos y al que por nuestra libertad y acción estamos llamados a ser en perfección y plenitud.

4. El horizonte actual de los sujetos educandos

¿Cuáles son los nuevos horizontes en los que de hecho están implicados nuestros educandos ahora y sobre los cuales repercute nuestro quehacer? Es sabido que las generaciones antes cambiaban cada veinte años, mientras que ahora cambian cada cinco años. Esto hace que se cree un desfase no sólo teórico sino vital y emocional entre los valores en los que cristalizamos nosotros como educadores, y los valores en medio de los que están cristalizando aquellos a quienes hablamos. Para poner sólo un ejemplo: la mayoría del profesorado actual nació todavía en situaciones de sobriedad, cuando no de real pobreza. Tuvieron que luchar y renunciar para llegar a la universidad y ser alguien. Las carencias padecidas y los esfuerzos realizados los hicieron valorar cada una de las posibilidades y

medios ofrecidos. Las nuevas generaciones, en cambio, nacen y crecen en situaciones de abundancia, no carecen de medios, todo les es ofrecido, no valoran nada, porque de casi nada han carecido. Ante esa distancia, que a veces es abismo, sólo la confianza personal, la libertad y generosidad de espíritu, sólo aquel perenne irse acompañando a quienes nos oyen, nos liberan de la instintiva, casi siempre inconsciente, tentación doble: una de resarcimiento, evitando todos los esfuerzos y represiones que nosotros padecemos, ofreciendo todos los medios a las nuevas generaciones, con lo cual se los torna débiles y frágiles ante cualquier debilidad y choque con la realidad; la otra tensión es la del resentimiento por encontrarnos ante unas ilusiones y esperanzas que no son las de nuestra generación, las que nos alentaron a nosotros. Sólo voy a citar algunas perspectivas resultantes de pertenecer a generaciones diferentes, con la distinta percepción de urgencias; resultantes también de la ruptura con la tradición de valores, de continuidad de costumbres, de permanencia de instituciones, dado que la información persistente e incesante, desplaza todo lo anterior, dificulta la memoria de lo realmente importante del pasado, concentrándonos en la noticia de cada día (que es lo que significa efímero = *evf h` me,ran*).

a) La distancia, olvido, desprecio que muchos jóvenes sienten respecto de lo que fueron los grandes ideales de la modernidad, la pasión por los grandes relatos, ideas, programas desde la idea del progreso a la revolución social, a la afirmación universal de los derechos humanos y la necesaria democracia, la revolución de la solidaridad. La posmodernidad ha puesto distancia, cuando no reticencia y rechazo a no pocos de esos ideales.

b) La radicalización del concepto burgués de individuo. La recuperación de las libertades individuales arrancadas a los poderes establecidos, al trono y al altar, fue una gran conquista, irrenunciable legado de la Ilustración y de la Revolución Francesa. Pero ese individuo se ha absolutizado a sí mismo, se ha comprendido sin prójimo y sin comunidad. El horizonte de «su» mundo, de «su» libertad, definida como autonomía y no como responsabilidad y servicio, constituye su centro. Ahora bien, sólo se es un hombre con el otro, desde el «tú», en el «nosotros». Los movimientos sociales hacia la general libertad, deben ir unidos con la promoción real del prójimo, sobre todo de los más pobres; con el descubrimiento de las diferencias entre clases sociales y continentes. La retirada que estamos viviendo hoy hacia el individuo, el grupo, la nación, la minoría, es una pérdida general respecto de todos los ideales que armonizaron la formación de quienes ahora somos profesores crecidos entre los años 50-80. Si la libertad es un don de Dios y una conquista histórica irrenunciable, no todos los liberalismos son aceptables, porque algunos no son otra cosa que la afirmación irrestricta del poderoso frente al débil, la legitimación

de la ley y de la selva, el olvido miserable del otro, del obre, del menesteroso y del indefenso.

El ideal de espontaneidad absoluta que ahora en no pocos ámbitos e instituciones se predica o cultiva en el fondo es el buen salvaje. Si encima eso se fundamenta con las teorías de la no directividad de Rogers, etc., tendremos un sujeto al que casi no sabemos cómo acceder por temor a vulnerar su autonomía, su afirmación propia, su instinto, que en el fondo todavía no ha despegado de la animalidad.

Un hombre tan lúcido como F. Sebastián, después de haber afirmado el cultivo necesario de la libertad, de la iniciativa, de la flexibilidad y confianza que los padres tienen que otorgar a sus hijos en la común reflexión sobre los problemas, que lleva su atención y su tiempo, con aquel saber escuchar y esperar a que lleguen los tiempos y las maduraciones hagan posible comprender ciertas cosas, escribe:

«Lo más peligroso que veo en la juventud actual es la prematura confianza en sí mismos. Se ven más cultos, más dueños de la situación que los adultos. Llegan fácilmente a la convicción de que no pueden confiar en los mayores ni aprender nada de ellos. Se cierran en su mundo y organizan su vida, por el día o por la noche. No faltan quienes fomentan esos sentimientos para hacerlos más influenciables y explotarlos mejor económica o ideológicamente. Un joven que no confía en sus padres ni en sus maestros es una presa fácil para los modernos cazadores de cabezas. Ellos tienen que saber distinguir las palabras falsas de las verdaderas, los halagos interesados del amor leal y verdadero. Se juega la vida en ello. Encontrar un buen maestro en la vida es una gran fortuna. Confiar en un falso maestro es la peor desgracia».

c) El desencanto de los grandes proyectos éticos con la consiguiente implantación en la perplejidad. Cuando en 1989 caen el «telón de acero» y el proyecto de países socialistas, no sólo tiene lugar un hecho político de inmensa trascendencia, sino que cae sobre todo, independientemente ahora de su validez o invalidez teórica y moral, el último gran proyecto revolucionario de la humanidad que presentaba con pretensiones morales explícitas: una sociedad donde triunfaran la igualdad y la justicia, la solidaridad y la esperanza compartida. Ahora podemos hablar con más libertad de ello y en ese sentido habría que ser marxista. Hay que comprender y repensar las reales razones por las que medio mundo se inscribió en ese horizonte utópico y luchó por los valores que lo sostenían. Nada equivalente tenemos hoy. El ideal de la solidaridad, bello en sí mismo, que pone en juego y riesgo a tantas personas hoy, no tiene siempre claros contenidos positivos ni

los fundamentos suficientes, cuando se lo desgaja de la categoría teórica de justicia y de amor real, de la comprensión religiosa de fraternidad. Los ideales de la revolución francesa (libertad, igualdad, fraternidad) han retenido toda su fuerza cuando remitían a un origen común, a una paternidad fundante, en última instancia a Dios. ¿Puede haber fraternidad si no hay paternidad común? ¿Puede proclamarse una paternidad divina donde no se vive una fraternidad humana? Y si aquella paternidad no es la de un origen creador de naturaleza amorosa, ¿cuál será esa placenta comunicadora: el orden biológico, la racionalidad, la mera facticidad de la convivencia? ¿No prevalecerán entonces sin más los poderes dominantes en cada momento y lugar? Los tres ideales franceses son inseparables y la gran cuestión moral es por qué se ha dejado de hablar de fraternidad, justicia y amor reales, concretos y eficaces, para comenzar a hablar exclusivamente de solidaridad, sin que se adentre la reflexión en los fundamentos últimos y en las exigencias radicales de ella. Esta reflexión se hace sobre todo necesaria ante exigencias que pueden reclamar la entrega no sólo de un período de tiempo sino de toda la vida, la puesta en juego del propio destino con riesgo de la muerte, y el servicio incondicional al prójimo cuando la existencia de éste dada su pobreza, degradación o enfermedad, sólo es valiosa por su sagrada condición de persona.

d) El nihilismo trivializado de segunda generación y segunda división. Digo de segunda generación y segunda división, porque el nihilismo de Nietzsche era un nihilismo heroico, brutal —hay que decirlo—, pero heroico. El nihilismo de la generación contemporánea es el nihilismo de la saturación, del desencanto de quienes están de vuelta sin haber estado antes de ida; del desencanto de quien cree saberlo todo, haber experimentado todo y desde ahí niega verdad a los valores de quienes le están educando. La ignorancia de aquel que desconoce determinados horizontes de la realidad le mantiene la capacidad de suscitar adhesión mientras que el desprecio o distancia de quien cree ya saber o dar por superado todo lo anterior es difícilmente superable. Las generaciones que dicen estar después de haber sabido y heredar de sus padres unos valores que consideran agotados, tornan a tales sujetos mucho más difícilmente educables e ilusionables.

5. Los vuelcos de la humanidad contemporánea

Sobre ese conjunto hay una serie de vuelcos o mutaciones de la humanidad contemporánea, que por la información inmediata y permanente determinan las opciones y reacciones primarias del educando. Pongo sólo unos ejemplos.

a) **La depreciación fundamental del heroísmo.** ¿Quién de nosotros se atreve a hablar serenamente de heroísmo y de santidad, sin suscitar una sonrisa que perdona la vida o una mueca que rechaza tal propuesta con desprecio? Se pone bajo sospecha a todos aquellos que arriesgan su vida por causas últimas. Mientras que hasta ahora hacíamos el elogio de los mártires de la fe o de los mártires de la revolución y de la paz, hoy muchos proponen como primer criterio que ninguna causa merece la muerte de nadie. Esta afirmación es verdadera pero en cuanto que ninguna causa, movimiento, religión o utopía deben comprarse con lo más sagrado que hay en la realidad: la vida personal. Establecido y mantenido siempre este principio, sin embargo, hay que añadir que la vida está hecha de sucesión y de sentido, de verdad y de eficacia, de dignidad real y de apariencia engañosa. ¿Qué ocurre cuando esas dos dimensiones del vivir entran en colisión? Las causas y fines de la vida son las que le otorgan dignidad suprema y la diferencian de la mera pervivencia animal. El pervivir fáctico no puede prevalecer contra la fe, verdad, fidelidad, valores y existencia personal. A eso remite el adagio latino, repetido a lo largo de los siglos, al afirmar que sería la máxima degradación de la existencia humana preferir la perduración biológica a la verdad y por seguir viviendo perder las causas que hacen a la vida digna: *«Summum crede nefas animam praeferri pudori et propter vitam vivendi perdere causas»*.

b) **La reducción de la educación a transmisión de destrezas técnicas.** Esto crea una inmensa desazón y desilusión en quienes elegimos esta profesión como misión personal y formadora de personas con sentido y esperanza, en quienes creímos que no sólo éramos trabajadores en la enseñanza sino mucho más: colaboradores del destino personal de nuestros alumnos. Que por ello pensamos que el nombre de maestro era la palabra más dignificadora. En orden a desideologizar o a desdogmatizar los contenidos escolares, se pensó que ser profesionales de la enseñanza era una designación más neutra. Si el problema que se quería evitar era real —cualquier ideologización o dogmatización son actitudes nefastas—, uno se pregunta si la solución fue la mejor. La pregunta es: ¿Dónde quedan aquellas actitudes, talentos, virtudes necesarias para cumplir con el servicio a sujetos en situación a una libertad imprevisible, a necesidades que no son reducibles a horarios ni a esquemas?

c) Otra de las grandes mutaciones o vuelcos es la **incomprensión de un proyecto de vida concentrada ante lo último y en relación primordial con el Dios vivo**, personalizado por ejemplo en una forma de existencia como la del monje. El monje fue una figura determinante en la historia del mundo; alguien afirmó que Europa la forjaron los benedictinos cantando salmos y plantando viñas; pero hoy está a punto de quedar como

un objeto de museo. Nada me irritó a mí tanto en el año 2000 como comprobar que el disco grabado por los monjes de Silos era un best-seller en el mundo. Eso equivalía a convertir no pocas veces en fármaco sedante a una música cuyo sentido deriva totalmente del texto al que con toda humildad sirve. Esta música es oración al Dios vivo revelado en Jesucristo y sólo es inteligible con la letra de los textos bíblicos o derivados de ellos a los que sirve y acompaña. El primer principio de la música gregoriana fue: «Nulla musica sine littera»—, una música absolutamente ascética, que lo único que intenta es hacer que la letra pase al fondo del alma. ¿Cómo asimilaban la audición quienes no entendían el latín que se cantaba? ¿No atendían más al ruido que a las nueces? Por otro lado la cubierta en el disco presentaba unos monjes que más bien parecían fantasmas de ultratumba. No resto el valor pacificador del psiquismo y desvelador del espíritu que cualquier producto puede tener, también y profundamente el canto gregoriano pero sólo como momento segundo consiguiente a su primordial sentido religioso. La degradación de la vida monacal y de lo que es una manera vigilante de vivir en alabanza de Dios a tal fármaco psíquico o estético, si tal fuera el caso, me parecería un signo grave de la trivialización de algo profundo, la pérdida del sentido para lo esencial cristiano y para lo religioso personal; en una palabra, la reducción de la religión a ética o estética.

d) El fin de toda propuesta en la escuela de una posible verdad moral o personal que trascienda los datos positivos histórica o científicamente verificables, partiendo de que en los contextos democráticos no son presentables nada más que hechos constatables en un análisis positivo. Esto tendría su legitimidad para poner freno a todo intento de proselitismo. Pero eso no excluye sino hace más necesaria la reflexión sobre el sentido de la historia, la sociedad, la moral, la religión, el futuro del hombre, la responsabilidad de cada generación. Estos saberes son necesarios para todos y desde ellos luego cada uno, en madurez y libertad, tenemos que construir nuestro destino. El 80 por ciento de las cosas decisivas para la vida humana no son reducibles a método científico, sólo tienen credibilidad cuando una persona las vive, y el sujeto sólo encuentra confianza real para implantarse en la vida cuando ha percibido que ciertas cosas son vivibles, porque están siendo vividas por alguien que está delante de él y le ama. Esa reducción positivista es indispensable en ciertos órdenes pero no en todos; es legítima en el sentido de evitar abusos, pero termina depauperando, creando una debilidad interior en los educandos, que se manifiesta cuando intentan superarla con la violencia y la dureza en sus comportamientos. Ciertas expresiones violentas de la actual juventud son síntomas por un lado de insatisfacción y de descontento ante lo que le es ofrecido; por otro de inmadurez y de incapacidad para encontrar por sí misma soluciones; síntoma, en definitiva, de un desvalimiento ante la propia existencia.

Fenómenos juveniles recientes como el **botellón** nos han obligado a reflexionar sobre las causas que llevan la juventud a perderse en la masa, a preferir la noche y el anonimato, a desistir del ejercicio de su libertad, a encaminarse por la senda de la vulgaridad desistiendo de la diferencia. Comentaristas de prensa tan diferentes como Félix de Azúa y F. Calvo Serraller en el «El País», J. L. García Garrido e I. Sánchez Cámara en ABC se preguntan por la relación entre inmadurez y alcoholismo, por el individualismo vivido en una dirección que da como resultado la masificación, por el desistimiento de ofrecer valores en contextos de comunicación y confianza, por las sugerencias que vienen de los poderes anónimos (políticos, económicos, mediáticos) que sólo intentan captar adeptos, silenciando las dificultades y esfuerzo que exige una real libertad personal, la soledad por la que hay que caminar para encontrar la propia vocación, la generosa y cercana compañía de los mayores con verdad y autoridad que necesitamos para marchar erguidos y avanzar confiados en la vida.

Hay que mantener a la vez los ideales igualitarios y el valor de la singularidad, el cultivo de la excelencia y la atención a quienes por origen, historia o contexto no pueden llegar a ella, la preocupación por formar minorías cualificadas que se sientan identificadas y deudoras de la sociedad en la que surgen, y de esta forma evitar la formación de sectas. Una sociedad que no se articula en grupos, como mediaciones integradoras de la diversidad y complejidad de la vida humana, sucumbe a la tiranía o a la decadencia. Y ambas están presentes cuando ciertos poderes tienen la capacidad explícita o implícita de adormecer las conciencias o de comprarlas a precio del placer, de los productos inmediatos y de la fascinación de los absolutos ofrecidos al precio de un voto.

6. Dos fenómenos decisivos para el futuro: globalización-migración

Concluyo esta primera parte refiriéndome a dos fenómenos decisivos para nuestro quehacer en la educación: la globalización y la migración. Sólo enuncio los datos.

La aparición del otro, de lo otro, del diferente en el propio mundo, del extranjero que viene de lejos es siempre perturbadora. Pero de lejos nos han venido las cosas decisivas para la vida humana: de lejos ha venido la revelación del Absoluto. De lejos vinieron el *logos* griego, el evangelio de Palestina y el *ius romanum* a la Hispania celtibérica; de lejos nos vino a los españoles el **Discurso del Método**; de lejos nos vienen a los europeos las riquezas primordiales de las materias bases. Es decir, sin la aceptación del otro y sin la integración dentro de una continuidad-identidad no habría sido posible el

enriquecimiento progresivo de la vida humana. La identidad nacional se degrada cuando se convierte en obsesión y adquiere ese sesgo violento y ciego, que es el nacionalismo. El injerto y el mestizaje son dos potencias de fecundación e innovación esenciales en la vida vegetal y en la vida humana.

Hoy nos encontramos ante dos errores extremos de signo contrario: el nacionalismo cerrado y el cosmopolitismo vacío. El hombre es degradado cuando lo consideramos sin más como ciudadano del mundo porque cada uno somos primero nacidos y pertenecientes a un lugar y a un tiempo, y desde ahí somos ciudadanos del mundo. El amor a la patria es legítimo. Yo soy castellano, abulense, de Cardedal, pero me he sentido definitivamente libre cuando era doctor por Munich, volvía de Oxford y había pasado un año en Estados Unidos. Tras poder ir a las antípodas y poder volver al rincón de mi patria era libre, con una libertad de realidad y con una libertad de palabra, vacía. He sido libre en mi aldea casi deshabitada de Cardedal, cuando sus montañas y valles son sólo un trampolín que me lanza y no una trampa que me apresa. Ese es el gran problema del nacionalismo: no se puede eliminar del alma el gozo y la conciencia de un origen y de una lengua, pero no se los puede convertir en una muralla. Eso va a llevar consigo la pregunta por el desarraigo, la falsedad de una ciudadanía sin patria, la creación de hombres desarraigados. No sé si ustedes conocen familias, situaciones, grupos de los nuevos directivos de la Comunidad Europea en sus innumerables órganos. Los hijos de esos directivos son seres bien peculiares, casi extraños: tienen todo, viajan en todos los aviones; cualquier ciudad es su patria, pero ninguna es su real hogar; hablan seis lenguas, pero en ninguna se expresan creativamente; no se identifican ni se entienden a sí mismos desde ninguno de los grandes clásicos de las culturas nacionales: Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Tolstoi... Ejercen de europeos pero, ¿qué son?

Tanto la perturbación como la fascinación por el extranjero pueden llevar a consecuencias trágicas. Dos experiencias me han conmovido últimamente. La primera fue una película vista en la TV5 cuya protagonista era una madre turca, profesora de música residente en Francia con su hija pequeña. La obsesión que le transmite a ésta es: nacionalízate para poder permanecer; nacionalízate para tener dignidad; nacionalízate para no ser diferente; aprende bien francés para llegar a ser alguien. En aras de esa inserción y en orden a tener tal dignidad, la lleva a un colegio de Religiosas donde termina convirtiéndose al catolicismo, bautizándose y haciendo solemnemente la primera comunión. El día en que eso acontece la madre se vuelve loca, porque el producto final de esa obsesión que ella había introyectado a su hija (que su francés sea digno, primero, para que no las expulsen a ambas, segundo, para que no las reconozcan como extranjeras y, ter-

cero, para que ella encuentre trabajo y tenga dignidad), la ha puesto en contradicción con lo que es ella, su madre, es decir con su historia, origen y dignidad en cuanto turca y musulmana.

Una segunda experiencia. Acabo de llegar de Cuba, donde he estado dos semanas. Cuando pregunté a un niño: ¿Tú qué quieres ser de mayor? La respuesta fue: Yo, extranjero. Preguntado por la razón, contesto que para él el extranjero es el que tiene dólares, el que es libre, el que puede viajar, el que no tiene que pedir permiso a nadie y tiene libertad para moverse en el mundo. La ilusión más profunda que he podido percibir en muchos cubanos es irse de la isla, lo que equivale, por supuesto, a quedarse sin origen, sin posesiones naturales y sin pasado. Por el contrario cuando logran irse quedan retenidos por su pasado familiar y nacional, fijados en la memoria de lo que perdieron, con una nostalgia perenne que los mantiene desarraigados en los países a los que se van.

Otra consecuencia nefasta de ese falso nacionalismo es la confrontación política y la utilización partidista de las diferencias regionales dentro de la propia nación. ¿Cómo ha sido posible que en España hayamos llegado a esta exasperación entre grupos humanos que distamos 100 kilómetros, entre regiones que se cruzan en media hora? Estados Unidos, como tal, es un país mucho más extenso que toda Europa, pero es una nación con una clara conciencia común. ¿Cómo un pasado de complejidad y de riqueza cultural se nos ha convertido a los europeos en causa de exasperación y de violencia? No hemos respetado antes la diferencia y ahora no vivimos nuestra identidad como potencia de futuro sino como arma contra el próximo. Estas situaciones históricas latentes están repercutiendo en los mínimos detalles de una clase escolar, de protesta de un alumno, de la reclamación de un padre, de la distancia de un profesor para explicar ciertas materias, de la angustia ante posibles traslados, de rechazo del otro (la región, la lengua, el emigrante, el de otra religión).

II. La educación en el siglo XX. Conquistas y tareas pendientes

I. Grandes logros sociales y pedagógico-técnicos

Ninguna reflexión sobre las dificultades o carencias de la educación hoy puede olvidar las admirables conquistas y logros que la humanidad ha alcanzado en el siglo XX, precisamente mediante la educación, en el doble sentido de formación (Bildung) y de ciencia (Wissenschaft). Ella ha sido la palanca que ha permitido superar lo que hoy con toda razón consideramos lacras de la humanidad cuando lo encontramos todavía en algunos grupos, que no han accedido a la cultura generalizada o viven en la ignorancia de lo que son posibilidades, y sin superar las carencias o límites que degradan la vida humana. Esas conquistas son en la mayoría de los casos resultantes de los descubrimientos en ciencias cercanas a la educación y de las que ella se ha nutrido: la biología, la medicina, la sociología, la psicología, la antropología.

No es este el lugar para hacer una historia de la ciencia o una historia de la pedagogía. Baste sólo enumerar alguno de los avances manifiestos y grandiosos, si comparamos las posibilidades educativas de un niño del año 1902 con un niño nacido y educado en el 2002:

- La superación del analfabetismo, dominante a comienzos de siglo.
- La extensión de la enseñanza a todos los sectores sociales y zonas rurales.
- La llegada de la mujer a la educación, pasiva recibéndola y activa transmitiéndola a los demás. Hoy es la mujer la protagonista esencial en este orden, si no tanto en el de la investigación todavía, sin embargo ya mayoritariamente en el de la formación.
- La integración de los discapacitados, que ha pasado del rechazo humillante con que eran aceptados a comienzos de siglo, al acogimiento preferencial, que parte no de los derechos que tiene quien es superior sino de los superiores derechos naturales que tiene quien ha nacido inferior.
- La extensión de la educación escolar hasta la más tierna infancia, en orden a superar discriminaciones por contextos negativos y deficiencias familiares cuanto antes, a la vez que la extensión a las fases últimas de la vida. Así tenemos

ya la escolarización casi generalizada de la infancia (Escuelas infantiles) y de los mayores (Universidades de la experiencia, Escuelas de la tercera edad).

- La comprensión de la cultura no como el privilegio de las clases que por sangre, herencia o lugar de origen la poseen, sino como bien social y socializador, como el puente hacia la libertad, el instrumento de la igualdad y el medio de la justicia para todos.
- Mientras que hasta la mitad del siglo XX el porcentaje de hombres y mujeres que tenían real posibilidad de acceso a la formación universitaria era mínimo, hoy existen múltiples posibilidades de becas, otorgadas por el Estado, Comunidades autónomas y ayuntamientos, de tal forma que cada vez depende más de la iniciativa, esfuerzo y aguante del propio interesado el que llegue a una formación total y menos de elementos de naturaleza o de historia anteriores. En los años cincuenta del siglo XX, por ejemplo en Ávila sólo había un Instituto de enseñanza media en la capital, al que asistían en cada curso los treinta hijos de los profesionales (abogados, médicos, ingenieros, funcionarios del Estado), y un Seminario Diocesano en Arenas de San Pedro al que iban todos los pobres del mundo rural.

Esta reflexión evidentemente sólo es verdadera en plenitud para Europa, ya que en la mayoría de los países del tercer mundo, mucho de esto es todavía una utopía. Pero lo que es conquista humana para un hombre, para un grupo o nación, es en raíz conquista para todos y está destinada a todos los demás. Se trata de acelerar los procesos de comunicación y promoción para que esta posibilidad occidental se convierta en una posesión universal.

2. Grandes malogros y perversiones

Enunciados los logros y conquistas tendríamos que enunciar también los malogros y perversiones, a la vez que las tareas pendientes en la educación. Estos son la utilización ideológica al servicio de intereses de grupos particulares, de proyectos políticos partidistas, de clases privilegiadas o de regiones ya ricas frente a otras más desfavorecidas. El olvido en ciertas formas de educación de necesidades esenciales de la vida humana, la transgresión de los derechos humanos primordiales, la insolidaridad con los países y continentes pobres. El descuido de los problemas éticos, el olvido o rechazo positivo de la dimensión religiosa del timbre, el desarrollo de ciertos tipos de investigación donde está en juego el sentido mismo de la vida y la dignidad de la persona. De hecho, por ejemplo, la investi-

gación farmacológica en el mundo ¿está guiada primordialmente por la necesidad de superar aquellas enfermedades que afectan a mayor número de humanos, o por responder a las infecciones de los países ricos que son los que financian los inmensos costes de los laboratorios, y los que tienen posibilidad económica de comprar sus fármacos?

Una vez lograda la extensión universal de la educación, de forma que no haya en todo el mundo un niño sin escuela, sin maestro y sin libro, viene luego el segundo momento: la personalización y la interiorización individualizada de ideas, técnicas, estímulos e instrumentos, de forma que no se trasmite 'educación' sino que se forme a cada hombre, en cada lugar y a la luz de sus peculiares capacidades. Aquí aparecen dos inmensos campos: la atención privilegiada a los que tienen mayores necesidades (minusválidos) y a los que tienen mayores capacidades (superdotados). Unos y otros deben ser atendidos en su peculiar dotación, ya que ambos pertenecen a la única sociedad y de unos y otros depende su futuro.

Lo mismo que existe un libro que hace el inventario del: *Legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coordinado por J. Trilla y editado por E. Grao. Barcelona 2001, habría que publicar otros que hicieran el inventario del: Legado moral, del legado social, del legado político, con una memoria recuperadora de tantos logros positivos en unos órdenes, a la vez que el inventario de las traiciones, silencios, y perversiones que ha padecido en otros órdenes. Con la suma de unos y otros legados, tendríamos el panorama de posibilidades y de tareas pendientes para este siglo XXI.

3. Grandes perplejidades contemporáneas

Junto a logros y malogros, perversiones y tareas pendientes, enumeramos ahora algunas de las perplejidades que la educación padece hoy. Comenzamos por la pluralidad de proyectos sociales y humanos, no convergentes o incluso radicalmente contrapuestos que existen primero en la sociedad y luego en la escuela. Siempre ha sido plural la procedencia y orientaciones de los educadores, pero es que ahora las comprensiones de la vida son hasta tal punto contrarias que donde unos grupos dicen sí, otros dicen no. Aquí aparecen cuestiones tan graves, en teoría y en la práctica, como el sentido de la vida, el suicidio, el aborto, la eutanasia, el respeto al prójimo, ciertos derechos humanos, el racismo, el terrorismo... ¿Cómo formar hombres en la escuela cuando no hay un mínimo proyecto concorde de humanidad, un marco cultural base desde el que se propongan y respondan las cuestiones éticas, antropológicas, sociales, escatológicas?

III. La repercusión sobre los educadores de esos procesos. «El problema»

1. El vuelco del prestigio moral y social de una profesión
2. La reducción técnica del quehacer educativo
3. El pluralismo divergente y el choque de las ideologías
4. El desaliento, desesperanza, depresión

La libertad no situada frente a la responsabilidad, la alteración de los marcos estructurales, y en primer lugar de la familia. La estructuración interna de la familia es hoy bien diferente de la estructuración anterior, otros los papeles jugados por sus miembros, y sobre todo es muy distinta la relación entre los factores internos y externos que la configuran. Hasta ahora la familia transmitía por ósmosis vivida el 80 por ciento de los valores fundamentales de la vida humana. Hoy no quiere o no puede cumplir esa tarea. No puede ya que como resultado de la invasión informativa programada de productos, de ideas y de mensajes que desde fuera llegan hasta el propio hogar, de hecho los hijos están sustraídos a los padres. Por la distancia generacional y cultural o por incapacidad de formación propia el noventa por ciento de los padres no pueden, no saben cómo hacerlo, no se atreven, han desistido de transmitir a sus hijos los valores que ellos mismos recibieron y para los que han vivido. O lo hacen con unos modos y modales que consiguen justamente lo contrario de lo que se proponen alcanzar. Sin embargo, no es legítimo ejercer un tipo de crítica o flagelación respecto de estas familias diciendo que son culpables. Uno conoce muchos padres y madres admirables, que como resultado de esa introyección de mensajes, de información y de ideas desde el exterior en la propia casa, se han quedado sin sus hijos. Estos, fascinados y determinados por los valores sociales imperantes en la calle y en la información, desoyen a sus progenitores por considerarlos exponentes de situaciones arcaicas. Por eso, cuando en las proposiciones prácticas se me pregunta por algo sobre lo que pudiéramos reflexionar, eso es lo primero que se me ocurre: repensar la relación sociedad-escuela-familia-persona.

Otro dato generador de perplejidad es la situación alternativa entre humanismo y técnica, la inexistencia de modelos antropológicos compartidos, la plurificación de índole ideológica, cultural y racial, llevada hasta los extremos y la conversión de lo particular en clave de lo universal. Hoy, por ejemplo, la llegada de niños y niñas musulmanes a nuestras escuelas, reclamando ser respetados en su historia, cultura y proyecto político,

crea tal problema que hace repensar no sólo el sistema educativo, sino también el sentido, fundamento y límites del proyecto democrático occidental, especialmente por lo que se refiere a la relación entre cultura, religión y política. ¿Cómo hallar el nuevo equilibrio entre derechos individuales, bien de la persona o del grupo, y mantener la síntesis cultural, moral y social lograda por una nación o continente tras siglos de lucha y de reflexión? ¿Cuál es la relación entre quien acoge al diferente y quien es acogido por otro diferente? Ninguno de los dos puede reclamar derechos absolutos frente al otro. ¿Se van a vivir en los próximos decenios Occidente y Oriente, cristianismo e islam como proyectos humanos inconciliables? La escuela tiene aquí una responsabilidad esencial, mas para cumplirla educadores y profesores tienen que aclararse sobre las cuestiones de fondo (ética, religión, derechos humanos, democracia, persona, política, pluralismo, relación entre individuo y grupo, libertad en su extensión y límites).

La abundancia inabarcable de saberes y la difícil selección de lo esencial en cada fase del proceso educativo; la suma de derechos en cuestión, padres e hijos, niños y mayores, educandos y educadores, trabajadores de la institución y autoridades responsables del cumplimiento de sus valores e ideales; el miedo a la repetición de formas o modelos autoritarios de fases anteriores, con la consiguiente permisividad, no directividad y adulación de los menores; el contraste entre los valores premiados social y económicamente en la vida pública y los valores y esfuerzos que se exigen en la escuela, todo esto lleva consigo que hoy estemos siendo constantemente contradichos entre lo que hemos propuesto hasta ahora como ejemplar, directivo y liberador de la vida humana y lo que ahora se propone como ideales: el mayor poder con el menor esfuerzo, el supremo placer y el logro directo, sin esfuerzo ni paciencia, la rentabilidad máxima, en una diástasis que termina siendo contradictoria. La historia ha dejado de tener como paradigma de humanidad a Sócrates, Jesucristo, San Agustín, Descartes y Kant, para centrar su atención y orientarse sobre todo primordialmente por nombres como Darwin, Nietzsche, Freud,... parcial y nocivamente leídos, y otros ídolos menores del placer, del poder, del sexo, del brillo y prestigio inmediatos.

El primer problema de la familia y de la escuela, como primarias y personales instancias educadoras de cada ser humano que nace y crece, es la presencia permanente de los educadores anónimos, que son los órganos públicos de información, para los cuales los oyentes sólo son potenciales votantes de una posición política o potenciales compradores de un producto, para cuyo logro se ofrecen ideas e imágenes, se suscitan deseos o riesgos sin que nadie se responsabilice de los posibles efectos negativos de esa oferta, ni establezca luego correctivos para ella.

Otro hecho histórico decisivo para comprender la nueva situación de la escuela es la desaparición de ciertos fundamentos de la acción educativa, por ejemplo el **principio normativo: verdad-veracidad**, el tener que atenerse, responder y corresponder a lo que las cosas son. Era evidente lo que las personas debían hacer para comportarse como tales. Ese principio ha sido sustituido por el **principio eficacia-plausibilidad**, es decir por otorgar la primacía a los efectos que algo lleva consigo, al eco o aplauso que se obtiene de los demás, sobre la verdad objetiva y las exigencias personales. **Sustitución del principio deber y responsabilidad por el principio poder y autonomía**, donde la potencia física se impone a cualquier exigencia moral y donde el individuo, comprendido de manera egoísta y burguesa, olvida tanto al prójimo como a la comunidad. Tales convicciones son las que sostiene la publicidad, la oferta de productos, las figuras que aparecen premiadas, glorificadas y pagadas con cantidades incomprensiblemente máximas, con la simultánea depreciación de los reales profesionales y cuerpos de saber, quienes por su eficacia, servicio y constancia en el silencioso trabajo de cada día son la real columna sostenedora, vertebradora y dignificadora de una sociedad.

Este es un grave problema, que repercute de manera esencial en la acción educativa: la concentración en unos casos y en otros la reducción de la vida personal a la imagen pública, a la repercusión en los demás, con el descuido, olvido y no cultivo de la interioridad, de la vida privada, con los consiguientes órdenes de obligada responsabilización ante sí mismo, ante el grupo, la familia, los amigos, es decir esos órdenes en los que el sujeto se robustece hasta no necesitar de la masa, de la declaración pública de identidad y dignidad, porque cada uno entonces se sabe naciendo de sí mismo, viniendo de su grupo, teniendo sus ámbitos de identidad y no teniéndolos que buscar en el anonimato, la violencia, el ruido, la plaza pública o la noche anónima.

Con estas actitudes colectivas estamos en las antípodas de lo que fueron la propuesta y las mejores exigencias de todo humanismo, desde el Evangelio en Judea y Sócrates en Grecia a Unamuno en España. Cervantes sintetizó en suprema brevedad este atemimiento a Dios, a sí mismo y a los grandes ideales que debe cultivar el hombre, sabiendo quién es, creando obras que le hagan digno de sí mismo y merecedor del respecto a los demás, en medio de la sociedad y ajeno a la masa que todo lo degrada, realizando en silencio la obra bien hecha, soportada en el esfuerzo, ganada en la constancia. «Yo sé quien soy, respondió Don Quijote, y sé que puedo ser no sólo lo que he dicho sino todos los doce Pares de Francia» (I, 5). «Sábete, Sancho, que no es un hombre más que otro si no hace más que otro... cuanto más que cada uno es hijo de sus obras» (I, 18; I, 4).

La reducción del ejercicio personal y la reducción mimética y la coacción financiera. No vivimos el deporte, como cultivo del entero ser, en el sentido del atletismo griego con la competición en lugar propio, sino como la mimesis, imitación, repetición, concentración en torno a los otros, donde la masa, la despersonalización y el emborrachamiento prevalecen. El deporte es admirable hecho por uno mismo, pero no cuando queda sobre todo reducido a lo que ahora significa; así se convierte en borrachera de masas, agitación de instintos, y no en último lugar en una empresa financiera como otra cualquiera.

Finalmente, la difícil suma de legítimos derechos de los individuos y de los grupos, por razón de su historia, cultura y religión, con los legítimos deberes del Estado y del resto de los grupos. Ya anticipé antes cómo esa necesaria suma no se adivina con el puro ejercicio de la razón científica y aritmética, sino de la razón moral, de la convivencia, de la concordia y de la magnanimidad, que implica renuncia y perdón no pocas veces, que es confianza en el prójimo y a veces salto sobre la propia historia anterior.

La necesaria democracia, como imprescindible marco formal, y la difícil realidad del cuadro. ¿Qué pasa cuando los valores, que como cuadro se quieren vivir dentro de ella, sin embargo son contrarios entre sí y obligan a una alternativa? ¿Qué pasa cuando dentro de ella viven grupos humanos que tienen detrás de sí siete siglos sin la evolución cultural, social, moral, religiosa y técnica que ha tenido Occidente? No todo pluralismo es legítimo ni cualquier interpretación de la democracia es válida. Occidente ha llegado a este régimen de convivencia ciudadana y de organización política después de una historia de luchas culturales, religiosas y raciales. La democracia como punto de partida es el sistema político menos malo y con capacidad para ser bueno, pero tiene que cultivar sus fundamentos, ya que, como formuló Donoso Cortés por primera vez la democracia hunde sus raíces en terrenos que están más allá de ella y es donde hay que cultivarla; tiene que defender públicamente sus valores y los presupuestos que la sostienen. La democracia ha funcionado y seguirá funcionando, mientras perduren vivas las convicciones de fondo de las que nació, que provenían de una herencia constituida por múltiples factores: la defensa moderna de la libertad y de la subjetividad, el derecho romano, el logos griego, la revelación cristiana.

De todo ello han surgido la categoría de persona, sagrada e inviolable y los derechos humanos, formulados por la Revolución francesa, luego por la ONU y hoy ya fundamento y meta de las Constituciones europeas. Pero ¿qué pasará si alguien rechazara ese programa de derechos humanos —y no falta ya quien así lo hace— alegando que son resul-

tado de un doble factor que no les pertenece y rechazan: una cultura (Occidente) y una religión (el cristianismo)? ¿Qué repercusiones tendrán estas actitudes sobre la democracia europea? ¿Qué pasará cuando grupos humanos procedentes de otras culturas y con otra religión se conviertan, por el trabajo material, mecánico y duro que ejercen, en las palancas que pueden frenar y paralizar esta sociedad? ¿Qué pasará cuando las concepciones, por ejemplo, del matrimonio con la poligamia y de la mujer como subordinada al hombre, sean compartidas por muchos ciudadanos de naciones europeas y, participando en ellas, por logro numérico en votación democrática eleven a ley esos valores? ¿Bastará afirmar el derecho como simple resultado de las votaciones y consensos sociales o habrá entonces que fundamentar el derecho en la justicia real, y por tanto fundar la ética, pasando de la mera emisión de opiniones al descubrimiento de lo que es humano universal, por el estudio científico, ético e histórico, y por la proposición ejemplar de las figuras decantadas en la historia de humanidad? Es decir, Europa tiene que pasar del mero positivismo jurídico, del positivismo científico, del positivismo antropológico a pensar en ámbitos académicos y en círculos generales de opinión y a discutir en el Parlamento, primero, y en la televisión después con reales profesionales competentes y no a ofrecer meros pluralismos divergentes y divertidos, ofrecidos por vulgares figuras. Hay que conocer y ofrecer razones reales, y desde ambos llegar a posibilidades finales que probablemente en una última instancia haya que consensuar, pero no sólo porque la situación política sea determinante, sino sobre todo donde y como lo exijan la verdad, la necesidad y la posibilidad humanas. Una ética de la convicción y una ética de la responsabilidad son diferentes pero no pueden ir separadas.

Pasamos sin más al punto final. Nos pedían que después de esta reflexión sugiriésemos algunos datos, hechos o ideas que pudiéramos debatir en común en orden a unas propuestas de mejora. Pueden comprender que, desde el fondo de problemas, ideas y situaciones que he expuesto, a mí me es ahora muy difícil hacer una propuesta concreta. Me he contentado con señalar dos cosas. Una primera en el orden de ideas y de ideales que habría que tener presentes; y otra segunda referida a las situaciones concretas.

Leo las seis propuestas de mejora de ideales y las proposiciones concretas. Habría que distinguir aquí claramente qué proponemos en el orden de los fines, en el orden de los medios, instrumentos y recursos y en el orden de los métodos. La educación tiene que ser críticamente consciente de qué ideales cultiva, con qué instrumentos o recursos cuenta, qué proyectos propone y que protagonistas los van a realizar. Yo me limito a enumerar algunas ideas que me parece necesario recalcar hoy, sobre todo en función de algo que me parece gravísimo y no quiero dejar sin enunciar por lo menos, la situación

en que se encuentra la profesión de los educadores. Una profesión antes con prestigio moral y social, que ahora lo ha perdido; sufriendo una reducción técnica de lo que consideraba un quehacer personal. No sé si con razón, pero ahora es percibida por muchos como mera transmisión de saberes y destrezas, con desdibujamiento de fases y niveles, con depreciación del saber profesional sin apoyo político y en parte con acoso social de asociaciones de padres o de los propios alumnos. Al darse social y políticamente una inversión de ciertas actitudes anteriores, objetivamente injustas o antipedagógicas, los profesores se sienten hoy bajo presión. Se los acusa de haber ejercido una violación de los derechos del alumno por imposición ilegítima de castigos y represiones, desde un imperialismo docente. Ahora muchos actúan intimidados por la presión de los propios alumnos, que no son tocables, ni apenas examinables, de los jueces, sindicatos y agrupaciones de padres. Eso ha conducido a un desaliento, desesperanza, desistimiento, y en no pocas cosas a una depresión. La huida de la profesión al permiso para investigar o a la baja por parte de personas que uno ha conocido, y que sabe que tuvieron una dedicación a la enseñanza tan intensa o más que la que yo tengo al sacerdocio, es un fenómeno de tal novedad y de tal gravedad que me parece el máximo problema moral de España. Como resultado nos encontramos ante la paradoja de que mientras la enseñanza sigue creciendo en extensión, en posibilidades y contenidos, en técnicas y en recursos, sin embargo crece en perplejidades, careciendo de aquellas palancas de profunda ilusión y confianza en sí misma que son las que la hacen realmente eficaz.

Todo lo que he dicho esta tarde se orienta a superar exactamente esta desilusión o desconfianza de los educadores, abriendo cauces para un renovado esfuerzo e ilusión, por un mejor conocimiento de las cuestiones de fondo que nos permitan diferenciar lo ocasional de lo importante, nos ayuden por un lado a desculpabilizarnos y por otro a exigirnos. Existe, además una proliferación inacabable de órganos, medios e instrumentos, autonomías, centralismos. Y sin embargo, al final todo termina pendiendo de la confianza real que los hombres y mujeres dedicados a enseñar, educar y esperaranzar, tengan cada mañana cuando a las ocho entran en la escuela. Toda reflexión sobre la educación queda pendiente de este hilo: devolverles la confianza social, el sentido de dignidad a la vez que los medios económicos y técnicos para cumplir su misión es el primer imperativo.

IV. Sugerencias de mejora

A) *Ideales guías*

En la educación hay que distinguir claramente fines, medios y métodos. ¿Qué ideales la guían? ¿Con qué instrumentos o recursos cuenta? ¿Qué protagonistas y proyectos la realizan? Yo me limito a poner algunos acentos, a sugerir algunas ideas, que me parece necesario recalcar hoy y finalmente a hacer algunas propuestas prácticas.

1. Otorgar a la escuela su condición natural y su dignidad social como lugar propio del saber y del valer, frente a la fascinación actual de los poderes anónimos, masas miméticas y televisiones uniformadoras.

2. Establecer la calidad como criterio esencial junto al criterio de cantidad en todos aquellos órdenes donde el respeto a la persona, el bien común y el progreso de la libertad lo permiten o exigen.

3. Fijar criterios teóricos y prácticos para decidir objetivamente cuando chocan los criterios de calidad y cantidad, de libertad y de igualdad, de masa y minoría, de ayuda a la marginación y de cultivo de la excelencia.

4. Defensa y afirmación verticales de la persona frente a la invasión horizontal de las masas, mediante el ejercicio de la conciencia crítica y de la libertad creadora, del cultivo riguroso de la verdad en el orden científico, ético y cívico, la agrupación en asociaciones que cultiven y defiendan órdenes específicos de valor.

5. Articulación de los individuos en grupos y cultivo de las minorías como manera de articular la sociedad, escindida entre las sectas y las masas. Si las masas no parten de la persona, consciente y libre y no se articulan en minorías, caerán en manos de élites que las convertirán en chusma, con un primer triunfo aparente sólo, pero con una derrota final (H. Arendt).

6. El hombre está fundado en unas realidades que debe conocer (conciencia) y reconocer (consentimiento). Por ello debe superar la ignorancia y el resentimiento, para poder aceptarlas en unos casos y superarlas en otros. Hay tres criterios en este orden: a)

«Origen obliga pero no condena», b) «Destino obliga pero ennoblece», c) «Excelencia obliga pero libera; masa obliga y esclaviza».

7. El primer imperativo para la autoridad política, educativa y familiar, es instaurar valores e instituciones y aportar medios económicos para promover las generaciones nacientes desde el mismo origen como personas, a fin de que no queden en manos de la pobreza o de los poderes, integrándolas en comunidad-sociedad y arrancándolas a la masa-chusma.

8. Las conquistas sociales son un hecho irrenunciable, pero en muchas partes aún pendientes. Ellas deben unir el cultivo de la excelencia y la voluntad de perfección con la superación de todas las formas de marginación, esclavitud, comprensiones arcaicas o irracionales de la vida humana.

9. El objeto de la educación es la creación de un sujeto personal, alejado tanto del individualismo burgués que ignora al prójimo, como de la comprensión anónima del hombre-masa. Un sujeto es historia y situación, herencia y futuro, hecho colectivo y destino personal. El arraigo en un pueblo y cultura debe ir unido con la abertura a la universalidad de lo humano y a la libertad del destino personal.

10. La modernización de un país presupone el cultivo simultáneo de estos objetivos: a) Acceso real de todos los sectores de la población a las fuentes e instituciones del saber, como condición de la dignidad y libertad históricas, b) Apoyo y cultivo explícito de las minorías cualificadas como condición real de posibilidad para que existan el saber científico, la técnica transformadora, la creatividad permanente, la riqueza colectiva, la dignidad nacional, la ayuda a otros pueblos o continentes necesitados.

B) Propuestas prácticas

1. **Relación escuela-familia.** La familia es el ámbito de interés y apoyo, de preparación y recepción del acto educativo de la escuela. Su función es irrenunciable. Se ha deconstruido el anterior modelo de familia, entre otras razones por la inmigración a la ciudad y por la general integración de la madre al trabajo. Es esencial la construcción de un modelo nuevo de familia: a) Por una nueva consideración social y económica de la madre por parte del Estado, b) Por una reordenación de los sexos en la vida de familia. c) Por una corresponsabilización permanente de ambos cónyuges en la educación de los

hijos. d) Por un mayor apoyo social y económico del Estado a la familia, favoreciendo natalidad y educación.

2. **Relación escuela-sociedad.** La sociedad invade agresiva, anónima y masivamente, las conciencias hasta el punto de que la escuela difícilmente logra asumir e integrar, decantar y repensar críticamente esas influencias. No educan hoy sólo las personas personalmente; educan sobre todo o deseducan los poderes anónimos anónimamente. Prevalece un «se» impersonal que no se responsabiliza de los contenidos transmitidos ni de las consecuencias resultantes.

3. **Nuevo equilibrio entre potencias formativas.** Es urgente establecer una integración-correlación-equilibrio entre las cuatro potencias formadoras de las conciencias en fases anteriores (lectura, familia, escuela, iglesia) y actuales las potencias configuradoras de la adolescencia y juventud (música, calle, noche, televisión). Las primeras acentuaban el elemento de autoridad y eran de carácter personal y comunitario; las segundas se inclinan al cultivo de la espontaneidad y todo orden de sensaciones, exigen menos reflexión y están más tentadas por la irracionalidad e individualismo.

4. **Relación contenidos y métodos en la escuela.** Hay que repensar la relación entre los contenidos que se transmiten, que hay que descubrir, asimilar, retener por un lado; y por otro, el ejercicio de la iniciativa e invención, método y memoria. Hasta ahora ha prevalecido, en los últimos decenios, la espontaneidad del sujeto que descubre, con una hipertrofia a veces de la experiencia y del método hasta el relego de los contenidos objetivos y de los valores universales. No siempre la abundancia de instrumentos y la facilitación del aprendizaje es una riqueza; el aprecio posterior y la radicación en la persona suelen ser proporcionales al precio del descubrimiento y al coste de la asimilación. Ni el retraso de un ejercicio de la libertad e iniciativa del alumno, ni la anticipación de inmadurez y prematura confianza en sí mismo son soluciones eficaces.

5. **La constitución de la comunidad docente y educativa.** La escuela debe abarcar información y formación, saberes y valores, con unos objetivos programados, aceptados y realizados en común. «De nada sirve en materia de educación decretar y reglamentar la acción pedagógica, si aquellos que tienen la misión de cumplirla no están asociados cooperativamente tanto a su concepción como a su realización» (C. Freinet). Un ideal, aun cuando mínimo, de humanidad, perfección, proyecto histórico y vida personal realmente pensado, querido y realizado en común, es la condición indispensable para que una escuela sea algo más que una fábrica.

6. **Grandeza y gracia, debilidad y riesgo del educador.** Hechos todos los programas, elaborados todos los idearios, y analizadas todas las situaciones de la sociedad y del educando, queda siempre como clave la persona del educador. Todo le puede ayudar pero nada le libera de su misión. Ella es su grandeza y sólo viviéndola ante el fondo sagrado de su conciencia, puede realizarla eficazmente. Donde hay un educador, que es bueno, en el complejo sentido de la palabra, allí renace la humanidad y se recrea el mundo.

Reflexión final: El arte y la gracia de la educación

1. Entre la técnica y el milagro

La dificultad, a la vez que la gloria, de la vocación educativa consiste en que reclama dedicación profesional y cualificación técnica, permanente aquélla y actualizada ésta. La educación es el resultado de ese encuentro imprevisible e improgramable que tiene lugar entre dos miradas, dos esperanzas y dos historias: el maestro y el alumno. Todo debe ser calculado como si la transmisión de ideas, ideales y valores lograra un efecto automático, como si la obra por realizar fuera similar a la que el escultor lleva a cabo desbastando un trozo de mármol o la del escritor redactando una página. Pero la tarea del educador, sea él padre, maestro, amigo o guía, no es pensable en claves ni de obra material ni de creación espiritual. Primero porque en la educación no se trata del encuentro entre quien sabe y quien no sabe, entre quien posee y quien carece, sino de una misteriosa interfecundación entre dos inteligencias y dos libertades. Ella tiene lugar por un lado entre el deseo, que apenas se conoce a sí mismo y no encuentra palabras para expresarse y por otro la disponibilidad para acoger y corresponder. Educación es un proceso de interrelación personal y de interacción intelectual. Cada generación biológica trae consigo una semilla, espera un campo abonado y un labrador que permita a aquella semilla encontrar la sementera propia. El crecimiento del conocer en la historia se debe a ese impulso biológico, imprevisible y misterioso de cada nueva generación, portadora de preguntas que antes no nos habíamos hecho, de esperanzas que antes no habíamos acunado y sueños que no habíamos brezado.

Todo tiene que ser pensado de antemano y preparado como si se tratase de una operación mecánica y, sin embargo, hay que entregarse al proceso educativo como si se tratase de un diario milagro. El arte que programa y la gracia que esperando acoge son

igualmente esenciales. Cuando en el educador existen ambos, entonces colaboran el interés previo y la atención subsiguiente del alumno, el espacio que ofrece holgura acogedora y el silencio que crea el ámbito necesario para que la palabra del otro nazca confiada. Espacio y tiempo, silencio y palabra, arte y gracia constituyen los tramos y traviesas que forjan el tejido interior de un hombre que va naciendo, creciendo, constituyéndose en sujeto libre de su propio destino, en ciudadano capaz de asumir la sociedad en que vive, en profesional cualificado que realiza la obra bien hecha, en la que despliega su propia perfección, realiza un servicio comunitario y se abre a un orden de eternidad y santidad, en el que las preguntas se corresponden y las respuestas se iluminan.

2. Entre el atenuamiento y la utopía

El educador vivirá siempre la dolorosa tensión resultante de tener que atenerse a lo que hay, a la vez que mirarlo todo desde lo que puede haber. El punto de partida es un realismo absoluto, tanto por lo que se refiere al contexto, contenido y métodos existentes en la comunidad educativa dentro de la cual se sitúa el niño, joven o universitario. Todo lo aprendido antes, todos los métodos y todos los instrumentos pedagógicos tienen que ser poseídos personalmente. Pero a la vez puestos entre paréntesis en el instante en que el educador se encuentra ante una clase o ante un niño. ¿Cuál es el punto de intersección por un lado entre las posibilidades técnicas que el profesor trae y por otro las necesidades y las capacidades receptivas del que lo escucha? Quién no lleva ideas, esperanzas y utopías no despegará nunca del suelo en materia educativa, ni siquiera descubrirá las hondas necesidades de sus alumnos, porque no se ve con los ojos de la cara sino con los del corazón: la inteligencia, el amor, el deseo. Las ideas son siempre las madres de los hechos: de los verificados existentes o de los no verificables por no ser todavía existentes. Una vez presupuestos y formulados los ideales, hay que atenerse con realismo a los hechos y a las situaciones: ¿Qué se puede hacer aquí, qué necesita este alumno, hasta dónde puedo extender la ilusión y reclamar el esfuerzo hoy?

La educación está constituida por un triángulo, cuyos lados correspondientes tienen las mismas medidas y por ello hay que otorgarles la misma importancia, sin reducir ninguno a los otros dos. Estos tres lados y ángulos son: el educando, el educador, el saber. En cada una de las fases o tramos del itinerario escolar prevalecerán una u otra. El niño es un absoluto, en la medida en que su enclave, disposición y capacidad determinan la forma y el esfuerzo del educador, pero él no lo es todo, ni puede instaurar, desde su individualidad, las leyes de la convivencia escolar, ni los niveles de exigencia, ni los

contenidos objetivos del saber, que han sido logrados en milenios de historia de la humanidad. El maestro es a su vez un absoluto, relativo al alumno por un lado y al saber por otro. Todo él debe ser receptividad para las exigencias del sujeto (persona) y las exigencias del objeto (ciencia). Sin embargo uno y otro tienen que encontrar en su pensar y hacer la mediación que los acerca, sin desnaturalizar a uno ni a otro. No se subyuga el niño al saber, ni el saber al niño. Que esa correlación ensanche al educando con el saber y al saber lo haga fecundo en el sujeto receptor, ése es el milagro de la educación, para el que no existen reglas generales. En los primeros años tiene la primacía el niño, en los años subsiguientes o del clásico bachillerato la tiene el educador (*Bildung*) en un sentido y el saber objetivo en otro (y ésta es la razón por la que los países que han logrado un real bachillerato a la altura del tiempo son los pioneros); en los años de la universidad prevalece la ciencia, con sus contenidos y sobre todo con sus métodos, mediante los cuales se le abre al oyente no sólo a lo que se sabe sino también a los caminos por los que se ha llegado a saber y por los que él tendrá que adentrarse en la adquisición de nuevos conocimientos (*Winssenschaft-Investigación*).

3. Entre los grandes ideales y las pequeñas virtudes

He hablado de gracia en el último título para referirme a realidades distintas: por un lado a la destreza y acierto con que hay que poder hacer las cosas, y por otro aquella realidad que se nos escapa, que no podemos programar y que sólo podemos esperar, invocar y recibir cuando llegue. Gracia también para alumbrar en los educandos aquel mundo interior inherente pero desconocido para ellos mismos, que precontiene su destino y vocación. Ahora bien, esa vocación sólo se adivina como una luz de aurora que hay que desear que aparezca del todo y pase de penumbra a plena luz del sol. Para que el educador cumpla esa misión de suscitar y ayudar al interesado a dilucidar su destino, hay que proferir la voz de la razón, ahuyentando la magia o la mera fantasía, ateniéndose a datos, hechos y posibilidades. Pero sobre todo hay que proferir la voz del espíritu, aquella que despliega ante sus ojos las ilusiones últimas y los ideales supremos. La voz de la razón es realista y orienta hacia el cálculo y el beneficio, hacia el rendimiento, el prestigio y la afirmación inmediata. La voz del espíritu cuenta con otros horizontes, no menos reales aunque no sean visibles al primer parpadeo ni verificables por los métodos de eficacia cuantitativa. A esto me refiero al hablar de las pequeñas virtudes necesarias y de los grandes ideales más necesarios todavía.

Para ilustrar esta doble perspectiva concluyo con dos textos de autores de bien distinta procedencia, pero que convergen en una misma preocupación a la hora de pensar el futuro y la educación de la juventud. El primero es de un arzobispo español; el segundo de una novelista italiana.

He aquí el primero:

«Con la mejor voluntad del mundo, hemos intentado facilitar las cosas a los jóvenes lo más posible, hemos adecuado el culto a sus gustos y a sus horarios, hemos adaptado la predicación a su sensibilidad, desarrollando los aspectos humanistas y omitiendo las verdades fundamentales del cristianismo, aquellas que nos plantean las exigencias radicales de la llamada de Dios y las responsabilidades de nuestra libertad. Les hemos ofrecido una versión blanda y desvirtuada del mensaje de Jesús y de la vida cristiana, sin renuncias, sin esfuerzo, sin ideales de santidad y de heroísmo». (F. Sebastián, *Educación, tarea urgente*, en: *La Verdad* (Pamplona, 27 de abril 2002) 3 y 12).

El texto segundo está tomado del último capítulo de un libro que le da el título 'Las pequeñas virtudes'. Lo que ella dice de los hijos, podemos nosotros decirlo de los alumnos en general.

«Por lo que respecta a la educación de los hijos, creo que no hay que enseñarles las pequeñas virtudes, sino las grandes. No el ahorro, sino la generosidad y la indiferencia hacia el dinero; no la prudencia, sino el coraje y el desprecio por el peligro; no la astucia, sino la franqueza y el amor por la verdad; no la diplomacia, sino el amor al prójimo y la abnegación; no el deseo del éxito, sino el deseo de ser y de saber.

Sin embargo, casi siempre hacemos lo contrario. Nos apresuramos a enseñarles el respeto a las pequeñas virtudes, fundando en ellas todo nuestro sistema educativo. De esta manera elegimos el camino más cómodo, porque las pequeñas virtudes no encierran ningún peligro material, es más, nos protegen de los golpes de la suerte. Olvidamos enseñar las grandes virtudes y, sin embargo, las amamos, y quisiéramos que nuestros hijos las tuviesen, pero abrigamos la esperanza de que broten espontáneamente en su ánimo, un día futuro, pues las consideramos de naturaleza instintiva, mientras que las otras, las pequeñas, nos parecen el fruto de una reflexión, de un cálculo, y por eso pensamos que es absolutamente necesario enseñarlas.

En realidad, la diferencia es sólo aparente. También las pequeñas virtudes provienen de lo más profundo de nuestro instinto, de un instinto de defensa, pero en ellas la razón habla, sentencia, diserta, brillante abogado de la incolumidad personal. Las grandes virtudes provienen de un instinto en el que la razón no habla, un instinto al que me resultaría difícil poner nombre. Y lo mejor de nosotros está en ese mudo instinto, y no en nuestro instinto de defensa, que argumenta, sentencia, diserta con la voz de la razón.

La educación no es más que una cierta relación que establecemos entre nosotros y nuestros hijos, un cierto clima en el que florecen los sentimientos, los instintos, los pensamientos. Ahora bien, yo creo que un clima inspirado por completo en el respeto a las pequeñas virtudes hace madurar insensiblemente para el cinismo, para el miedo a vivir. Las pequeñas virtudes en sí mismas no tienen nada que ver con el cinismo, con el miedo a vivir, pero todas juntas, y sin las grandes, generan una atmósfera que lleva a esas consecuencias. No quiero decir que las pequeñas virtudes, en sí mismas, sean despreciables, sino que su valor es de importancia complementaria y no sustancial, no pueden estar solas sin las otras, y solas sin las otras son pobre alimento para la naturaleza humana. El hombre puede encontrar a su alrededor y beber del aire la manera de ejercitar las pequeñas virtudes, en medida moderada y cuando sea del todo indispensable, porque las pequeñas virtudes son de un orden muy común y difundido entre los hombres. Pero las grandes virtudes no se respiran en el aire, y deben constituir la primera sustancia de la relación con nuestros hijos, el principal fundamento de la educación. Además, lo grande puede contener también lo pequeño, pero lo pequeño, por ley de la naturaleza, no puede de ninguna manera contener lo grande». (N. Ginzburg, *Las pequeñas virtudes*. Barcelona 2002. Páginas 145-147).

DEBATE SOBRE LA PRIMERA PONENCIA

La señora **VICEPRESIDENTA**: Muchas gracias por su maravillosa y clara exposición sobre la educación y el educador que, por el gran caudal de ideas y de hechos que aquí nos ha traído, nos ha parecido corta. Deberíamos aprovechar todavía un poco más su ciencia y su experiencia, y a través de una serie de preguntas, seguir aprendiendo y participando de su formación, porque los valores de una sociedad son, antes de la escuela, antes del bachiller y antes de la universidad, esos valores que todas las familias tienen y que parece ser que necesitan desempolvarse y actualizarse a nuestra época, a nuestro tiempo, que está muy necesitado de ellos.

Por favor, preguntas.

El señor **SÁNCHEZ MARTÍNEZ** (Instituto Europa): En general la intervención me ha parecido muy acertada. Coincido con ella sobre todo en las críticas, pero las soluciones me parece que, aunque en apariencia no lo parezca, contribuyen a mantener el sistema actual. Son soluciones muy abstractas, que parten de un círculo vicioso, porque presuponen que el hombre ya está definido, que todos somos fraternales, cuando está demostrado que venimos de homínidos muy separados, que se han ido juntando con la historia y ahora somos consecuencia de esa simetrización progresiva que no se ha conseguido. Justamente con esa propuesta se evita tomar partido por una de las opciones que no son compatibles en el mundo, porque no todas las opciones ni todas las culturas ni todas las morales ni todas las políticas son compatibles. Las hay más universalistas y las hay más particularistas. Y las que son universalistas, como los socialismos, tampoco son compatibles, porque hay socialismos irracionales y socialismos de muchos tipos.

También podríamos decir —parodiando la protesta que hacen los sindicatos de estudiantes estos días, que dicen que tenemos una escuela basura— que la escuela tendrá de basura lo que la sociedad tenga de basura en general, y eso no hay quien lo quite. Quisiera apuntar que el profesorado en el fondo ha perdido su prestigio porque lo que se ha desprestigiado es el concepto de autoridad y de educación en su sentido más racional y más concreto, que es el de dirigir y conducir, y todas las alternativas conducentes no son compatibles. Para educar hay que marcar, no vale el consenso. Cuando las relaciones entre el alumno y el profesor son asimétricas, cuando el profesor es el que sabe y el que marca las directrices, según una política determinada, que tampoco es compatible con cualquier otra, no es posible el democraticismo igualitarista, que es el que está rompiendo fun-

damentalmente la educación actual. El concepto de democracia, que es un concepto político, de justicia política homogénea, muy abstracto, se está confundiendo con la democracia en la escuela, con la democracia en la familia y se está extendiendo a todos los ámbitos, y esa es la ruina de cualquier tipo de transmisión de conocimiento o de educación moral o pedagógica. Por eso se está perdiendo la confianza en el profesorado. Todo vale, por simple mayoría, aunque la mayoría no esté cualificada, pero la democracia se convierte en basura justamente cuando sus votantes no están bien formados para votar, y eso se consigue a su vez a través de la escuela. Es un problema dialéctico. ¿Qué ocurre entonces? Que como todo se decide por mayoría, al final los alumnos acabarán decidiendo por mayoría hasta lo que hay que enseñar y hasta quién enseña.

El señor **MODERADOR**: Si me permite la Mesa, como moderador quisiera recordar que hay unas pautas que la organización desearía que se siguieran en el desarrollo de todos los debates. Una hace referencia a la limitación de tiempo, no superior a cuatro minutos, para la exposición de argumentaciones y preguntas. Otra es la de identificarse, dado que las intervenciones y las ponencias van a ser publicadas y hay unos relatores que están tomando notas. Para identificarles, se les ruega, por favor, que antes de iniciar las preguntas digan el nombre.

También quiero recordarles que hay otras formas de expresar opiniones por otros soportes. Por tanto, lo que no se pueda hacer ahora puede hacerse hasta el 30 de marzo.

Por último, les recuerdo que vamos con un cierto retraso. Después de este primer debate habrá un café. Espero que en torno a las 6 y media podremos hacer esa pausa para el café.

El señor don **EMILIO PAVÓN** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha): Quiero hacer una pregunta muy breve. Seguro que no va a llegar a cuatro minutos.

Tengo la impresión, como docente que también soy, de que nuestros alumnos se han familiarizado en el manejo de las nuevas tecnologías de la información con poca intervención de la escuela, en el sentido amplio que ha utilizado usted antes, seguramente porque eso era beneficioso para el sistema económico en el que vivimos. Mi pregunta es muy sencillita: ¿Quizás es antieconómico educar a los alumnos para ser ciudadanos?

El señor **GONZÁLEZ DE CARDEDAL**: En cuanto a la primera reflexión, me es muy difícil responder, porque tanto usted como yo tendríamos que explicitar qué presupuestos fundamentales tenemos.

Si le he entendido bien, su posición, nos remite al radicalismo de la utopía o de la revolución radical. Sólo le puedo decir que, según mi experiencia, en los años setenta un no formulado pero esencial presupuesto guió el futuro de España. Este presupuesto esencial para interpretar la Constitución, es el de la necesaria concordia entre todos los ciudadanos españoles. Este principio habría que matizarlo, pero entendido en aquel contexto es válido. Decía así: **antes la paz que la verdad**. Ya sé que es igualmente necesario decir: antes la verdad que la paz, como formuló Unamuno y aún sigue grabada la frase en el hastial de su casa rectoral al lado de la fachada de la Universidad Salmantina pero hay momentos históricos, sobre todo en una España que es la que es, celtíbera, violenta, anárquica y no realista, en los que la convivencia, la concordia, la colaboración, el aguante del prójimo y el diálogo, son las exigencias primordiales. Yo he aludido repetidas veces a que estamos ante proyectos alternativos, y eso es un hecho. Pero, ¿por qué no hacemos una elaboración refleja de los problemas decidiendo no vivir en alternativa sino en convergencia de posibilidades, ideales y métodos, propios de los distintos grupos elaborando un proyecto educativo a la luz de eso? La salida contraria es la discordia civil con la consiguiente eliminación del prójimo. Así de duras son las cuestiones.

Segundo. Tiene usted la razón: la democracia es un marco, pero tiene sus límites. La democracia española nació en 1978 y había que darle un respiro para vivir, dejándole desplegarse. Todos dijimos: Permitámosle crecer; no la acogotemos con demasiadas reflexiones críticas a su ejercicio, dejémosla madurar, porque si actuamos así acabamos con ella. En ese sentido todos hemos sido suficientemente realistas para no criticar a fondo ciertos desmanes del ejercicio democrático. Y ahora, dicho esto, déjeme que le diga: No hay democracia en ciencia, no hay democracia en ética, no hay democracia en religión, y así sucesivamente tendríamos que aludir a una serie de valores en los que la democracia no tiene la última palabra. La verdad de la realidad hay que descubrirla en común pero no podemos decidirla, la tabla de logaritmos no está a debate, la extensión de la tierra no depende de nuestra voluntad, la dignidad del hombre no está a merced de nadie ni es debatible. Pero hay que ser suficientemente lúcido para no acumular esto a un proyecto político o a unas actitudes intelectuales autoritarias y antidemocráticas. Eso viene dado por la madurez de la sociedad, y hay cosas que no se dejan acelerar. En ciertos países, con reales pesos y medidas culturales, hay cosas que nadie se atrevería a decir ni a hacer. Eso lo da el sentido moral, cultural, jurídico, ético de la respectiva colectividad. Pero si a

los sujetos no les salta a la cara que ciertas cosas no se pueden hacer, ¿cómo vamos a reaccionar? Aristóteles tiene una frase clara: Si un hombre pega su padre, ¿qué razonamientos le vamos a hacer? No hay otra solución: dejarle o meterle en la cárcel. Hay situaciones que son el lastre de nuestra incultura histórica y de nuestra inmadurez política. Dejémoslos tiempo y otorguémoslos confianza unos a otros.

España ha hecho **cuatro transiciones** en diez años. La primera fue **la transición positivo-económica**, con el Plan de desarrollo (1959), iniciada por el economista J. Sardá, L. López Rodó y otros profesionales, que pusieron las bases estructurales de la modernización española. La segunda fue **la transición religiosa**, realizada para toda la iglesia católica por el Concilio Vaticano II que preparó las conciencias cristianas en España, para que el tránsito a la modernidad, a la aceptación del prójimo y a la libertad religiosa, fueran vividas no como traición a la fe, sino como maduración y plenitud de esa fe cristiana. Esa transición religiosa fue la condición de posibilidad para que la población española, de mayoría católica, pudiera hacer una transición política coherentemente, sin un sentido de traición; no sólo la pudiera hacer, sino que se sintiera obligada a hacerla. La tercera fue la **transición jurídico-constitucional** de los años 1976-1978. Luego viene la cuarta **transición político-democrática** como despliegue de un partido político de izquierdas, que con plena legalidad constitucional y con aceptación social ejerció el poder en paz pública. A continuación vienen la integración en Europa, la inmigración y otras muchas cosas. Todo este complejo lo ha asimilado España en un lapso de tiempo mínimo. Lo han hecho las minorías, pero la masa ha ido a remolque, forzada por una legislación, por un pensamiento, por Europa, pero no lo ha hecho reflexiva, analítica y colectivamente. Seguimos siendo casi tan bárbaros como en el siglo XIX —escindido todo él por guerra intestina y gobiernos excluyentes—, y esto, en cuanto aparecen ciertos fenómenos, se vuelve a manifestar. La respuesta a las siguientes cuestiones nos revela la madurez o inmadurez de España; índice de lectura e índice de asistencia al fútbol, índice de obras con eco europeo e índice de toros, índices de premios Nobel e índice de copas europeas. Esas son las cuestiones que revelan la densidad cultural y moral de un pueblo. En ello radican y de ella derivan los problemas educativos.

Ante tales hechos ¿cómo actuar? Se puede tomar una actitud negativa: las cosas son así y no podemos hacer nada; o una actitud radical: utópico-revolucionaria que reclama la inversión de las instituciones, partidos y proyectos actuales. Yo creo que es posible y obligada una tercera vía: decir, estoy en el tiempo que Dios me ha dado y que la sociedad me ofrece, no lo he creado yo pero lo acepto como mío. Mi dignidad deriva de la reacción que tenga ante él y no ante el pasado o el futuro. No porque las cosas

sean así, voy a actuar así, sino que como las cosas son así, tengo que actuar así, para que sean de otro modo. Déjeme que les recuerde la famosa frase de Ortega, que casi siempre se cita cortada: «Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo a mí mismo». Esta es la gran cuestión. Todo el análisis que he hecho es desde una responsabilidad para asumir una tarea positiva, para que nosotros salvemos nuestra circunstancia. Nosotros somos educadores de nuestro pueblo. La presencia masiva de la política, de organismos burocráticos, la presencia masiva de influencias exteriores muchas veces termina coartando a la cultura y a la escuela. ¿Quiénes son los educadores de nuestro pueblo? En este orden me digo a mí mismo: «Yo quiero ser educador de mi pueblo, porque el pueblo se educa desde los valores que los ciudadanos vivimos como fecundos y yo apporto mi tributo de ciudadanía ofreciéndolos». En esta línea uno de mis libros se llama *España por pensar*, otro *Ética y religión*, otro *El poder de la conciencia*, otro *La palabra y la paz*. La ciudadanía se construye desde los que trabajan, y desde lo que piensan. Ahí viene una segunda parte: ¿qué ejercicio de libertad, de riesgo, de reflexión hemos hecho los educadores, profesionales y profesores? A mí me parece muy bien que se reformen la LOGSE y la LRU. ¿Dónde estuvieron todos los catedráticos de la universidad española cuando se gestó la LRU? ¿Dónde está la participación real cuando se trata de los proyectos concretos sobre materias, métodos, contenidos, idearios y organización interna de la escuela? Hay que reconocer también nuestra pereza y despreocupación, con la prevalencia también de meros intereses sindicales en determinados momentos.

Hay mucho que revisar, pero sobre todo hay que tener el coraje de decirlo, de organizarse, de pensarlo en alto, en limpio y en claro, de agruparse, en ese sentido y no solamente en orden a la conquista del poder político o de la gestión educativa.

Sobre lo que me ha preguntado el segundo interviniente, educar cuesta mucho, pero no es sólo un problema de economía, hay también otros factores, y los decisivos no son siempre los económicos. Se necesitan más recursos. Yo los vería, por ejemplo, en el orden de la integración lo más pronto posible de todos los niños desde la primerísima edad en los sistemas educativos, para que el menor lastre posible durante los primeros años dificulte el futuro.

El señor don **EMILIO PAVÓN**: Sencillamente quería decir que tengo la impresión de que a veces, sobre todo recientemente, se está extendiendo la idea, no sé por qué, de que la escuela lo puede todo. Frente a eso tenemos una realidad tozuda, que nos dice que cuando a la sociedad —disfrácese como se quiera, de sistema económico o de sistema político— le interesa que las personas aprendan el manejo de las nuevas tecnologías

de la información, el concepto de la globalización, etcétera, eso se produce con muy poca intervención del sistema educativo, de la escuela. Quiere decir esto —era el sentido irónico de la pregunta— que tengo la impresión de que si no hay más incidencia sobre el hecho de que la escuela forme buenos ciudadanos, es porque posiblemente eso no interese al sistema político en el que vivimos. Ese es un efecto cínico e hipócrita aún más elevado que el que usted planteaba antes. Eso es lo que yo quería decir.

El señor **GONZÁLEZ DE CARDEDAL**: Agradezco su explicación y lo acepto. Volvemos a la pregunta.

Hay unas grandes cuestiones de fondo. Entre los autores que tiene este libro «El legado pedagógico del siglo XX...» está entre otros Ivan Illich con su tesis de la desescolarización radical frente a una escuela actual que es un elemento del sistema económico mundial. Estamos ante dos alternativas. ¿Es el sistema educativo un factor engullido al servicio de un proyecto económico que nos desborda y nos ahorma y que tendríamos que romper para poder cumplir nuestra función? ¿Es la escuela la palanca para conocer, corregir y superar todo, o la escuela es la palanca con la que el sistema hace todo lo que él quiere?

El señor **MODERADOR**: ¿Más intervenciones? Al fondo me parece que hay alguien que quiere intervenir. Por favor, el micrófono.

El señor don **MANUEL BEAUMÓN** (Colegio Agustiniiano): Nos ha dicho que el 80 por ciento de los valores eran transmitidos en familia. Había mucho tiempo para madurarlos porque no teníamos todos esos *mass media* que tenemos hoy. Hoy, se nos ha dicho también, no se transmiten, y al no hacerlo, nosotros, los educadores, nos estamos lamentando continuamente del permisivismo que hay por parte de la familia, que no pone límites a muchas de las intervenciones de los chavales. Mi pregunta es: Entonces, ¿quién educa?, porque hay que educar en valores. ¿Es la escuela? Se nos quiere adjudicar a nosotros toda la responsabilidad, pero nosotros también nos lamentamos de que tres minutos de televisión anulan treinta horas de educación. Si la familia hoy no está colaborando, porque sabemos también que es mucha más la fuerza que tiene la familia, con el ejemplo diario, que la que tenemos los educadores, ¿no cree que en ese desconcierto de valores los jóvenes se estén aprovechando, estén ganando su terreno, entre comillas? ¿No habría que caminar hacia una pedagogía por parte de la escuela, una pedagogía de la autonomía, entendiendo bien la autonomía como libertad, frente a esta heteronomía en la que

se están moviendo nuestros jóvenes, porque les interesa ese caldo de cultivo para poder hacer en parte lo que quieren?

El señor **GONZÁLEZ DE CARDEDAL**: Usted mismo ha descrito la situación. Yo no sabría darle soluciones, pero intentaré responder de manera lejana a ese fondo.

Primero, hay una sociedad desarticulada, homogeneizada y no dinámica respecto de sus intereses, sus proyectos y sus productos. ¿Cómo es posible que aquí se considere que la única representación de los ciudadanos y de los órganos realmente válidos y valiosos son los partidos políticos? ¿Dónde están los grandes grupos de otra naturaleza, en función de otros valores, de otros ideales y de otras exigencias? Ese es un déficit real de la sociedad.

Segundo, ¿dónde están los proyectos y grupos educativos que, en perspectiva nacional, tengan algo que decir, algo que ofrecer para arrastrar y crear alternativas? No voy a aludir a presencias excepcionales como pudieron ser la de la Institución de Libre Enseñanza y la de la Iglesia en otro momento histórico. El poder del Estado ha nivelado todo, con aquella actitud del soberano que se enfrenta al pobre individuo solo. ¿Qué queda entre Estado e individuo? ¿Dónde están esas instancias, propuestas, e ideales de los grupos intermedios, esas provocaciones que retan al Estado con cualificación y capacidad? Eso afecta también al orden educativo. En las televisiones, la oferta está dependiendo de la demanda y del rechazo social. Como al final es un problema de anuncios y de costo, si una sociedad rechazase claramente ciertos anuncios y no se comprasen los productos anunciados, tal tipo de propaganda dejaría de emitirse. Los órganos emisores han calculado y han construido la demanda. Esa es la sociedad que somos. No podemos esperar que se nos ofrezcan los valores que amamos, cuando estamos cultivando, apoyando, recibiendo y no rechazando otro tipo de valores que son contrarios a nuestras convicciones.

Lo que nos pasa en el campo educativo es un aspecto de lo que ocurre en una sociedad no dinámica, ni participativa. ¿Y por qué esa sociedad civil no ejerce la libertad que tiene? Por su incapacidad intelectual, cultural y moral. La libertad se tiene si se tienen las posibilidades que la fundan, no simplemente si se grita o se demanda. Tiene posibilidad quien sabe, toma la palabra, corre el riesgo por aquello que valora, pone su vida en juego por lo que ama.

El señor **MODERADOR**: ¿Alguna intervención más?

Vamos un poquito mal de tiempo. Si les parece abrimos un último turno de intervenciones —veo dos más— y después pasamos a tomar el café, que está demorándose ya media hora.

Tiene la palabra.

La señora doña **PALOMA SÁNCHEZ** (Instituto Ramiro de Maeztu): En primer lugar, por falta de tiempo y por otras razones no puedo comentar, muchas de las enormes ideas que el ponente ha lanzado sobre toda la sociedad. Sólo quiero resaltar una en torno al tema del héroe que ha tratado antes.

Decía que nos preocupamos mucho de la existencia concreta y no de la dignidad. Me ha traído a la memoria la dignidad de la muerte de Sócrates, cuando prefirió aceptar la condena a vivir de una manera ignominiosa. En ese sentido tenemos mucho que aprender.

En cierto modo me ha resultado una ponencia excesivamente teórica, porque por lo menos yo —y quizás otros profesionales también— he venido aquí pensando cuáles son los valores concretos que tenemos que aplicar, sobre todo cuando tenemos los límites de una ley que es en sí misma permisiva. No estoy de acuerdo con que los profesionales no nos hayamos manifestado más que en cuestiones sindicales; no es así. Venimos reclamando una calidad en la enseñanza, venimos reclamando un esfuerzo, pero evidentemente no podemos pedir un esfuerzo a alumnos que pasan por imperativo legal, con muchas asignaturas suspensas. En este sentido me gustaría que nos dijera algunos valores concretos para remediar esto y no solamente remitirnos a cuestiones mucho más genéricas de la sociedad.

Muchas gracias.

El señor don **HUMBERTO RAMOS** (Consejo Escolar de Canarias): Quería hacer algunas consideraciones, no por contradecir lo que ha dicho el ponente. La verdad es que las reflexiones que ha hecho me han parecido muy interesantes, pero sigo con la misma sensación de impotencia con la que llegué aquí. El debate ha sido interesante, pero ¿cómo se concreta todo lo dicho en la realidad de cada día en el aula? ¿Cómo ir más allá de lo que se está hablando y de esa situación social para avanzar? Por ponerle un ejemplo: ¿Cómo vamos a plantear en el aula valores de construcción, de crecimiento individual, cuando los valores que transmiten los medios de comunicación son que si una señorita sale en

la tele y dice que se ha acostado con fulanito de tal, y no es verdad, tiene éxito social y le pagan dinero? ¿Cómo decimos a los alumnos en el aula que participen, que sean activos, que entiendan al otro, que consensúen con el compañero, que respeten las opiniones del otro y después discrepen de las opiniones y no de las personas, cuando la televisión transmite que el método normal de resolver los conflictos es la violencia a través de los *teleteléfonos* o de los dibujos que ven nuestros hijos? Alguien debería tener la responsabilidad de abordar estos temas desde el marco institucional, porque esperar que el cambio venga de los miles de docentes que hay en el aula... Hombre, es deseable que todos hagamos una reflexión y nos metamos en el asunto, pero si vamos a esperar que la suma de todos esos individuos sea la que cambie la situación social y nada más, va a ser un poco complicado. Otra cosa es que hagamos dejación de nuestra responsabilidad, que no es lo que estoy defendiendo.

Por otra parte, sí hacen falta medios. Si en un centro no hay horarios para reunirse, para coordinarse y preparar el cambio y los métodos que se van a introducir en el aula, no se puede hacer nada por mucho que uno esté descontento en el aula o en el pasillo. Lo único que hace es descorazonarse y quejarse, pero no mejorar.

Por otra parte —lo han dicho varias personas y huelga decirlo en un marco como éste, que es un marco de participación—, democracia no es sólo votar, evidentemente, democracia es participar, por eso existen los consejos escolares. Hay que debatir y permitir la participación democrática de la sociedad y de todos sus sectores e instituciones en la concreción del currículo, en la elaboración o planteamiento de ideas previas respecto a las leyes que después los órganos legislativos van a sacar adelante. Lo que no puede hacerse es sacar leyes impuestas, sin debatir y presentadas como terminadas.

Mi última consideración. Los sindicatos también están reivindicando esto. Plantear que sindicalismo es defender solamente mejoras de tipo laboral, cuantitativo o de horario es una visión sesgada de lo que es un sindicato. Habrá sindicatos que defiendan eso, pero la mayoría no. Una conquista del sindicalismo del siglo XX es que se defienden planteamientos de mejora de la sociedad y de mejora de la educación. Todos los sindicatos están haciendo reflexiones acerca del modelo de educación y no solamente están reivindicando aspectos laborales. Muchas gracias.

El señor **GONZÁLEZ DE CARDEDAL**: Respecto a la primera intervención, quiero pedir disculpas. Retiro mis palabras, si es que realmente ha habido ese trabajo, esas reu-

niones, esas reclamaciones por parte de los profesores, sindicatos y asociaciones para la elaboración de esas leyes. Si los ha habido, ¿han sido lo suficientemente eficaces?

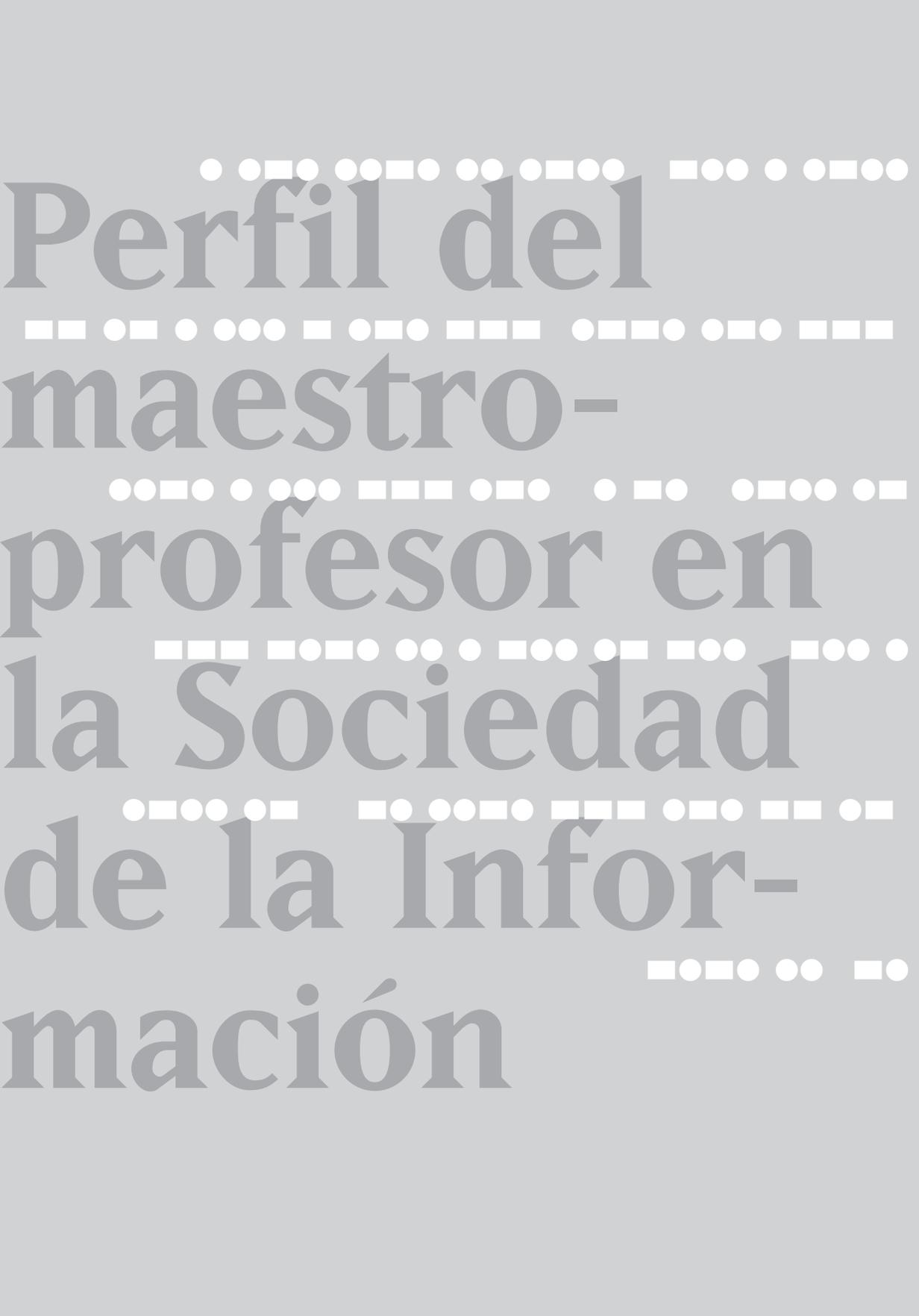
Me pide usted que haga una enumeración de valores. Si algo he querido mostrar es que esos valores que ustedes van a debatir en las próximas intervenciones se sitúan sobre un fondo de presupuestos, de condiciones, de experiencias sociales y de instituciones. Le podría hacer un catálogo. En libros míos que andan por ahí, (*Memorial para un educador, El Poder y la Conciencia y Carta a un profesor amigo*), lo he hecho. Pero en orden a prevenir una cierta ingenuidad y desilusión, los he invitado a que piensen por sí mismos esos valores, que ustedes conocen mejor, en el real contexto en que trabajan. Es verdad que lo que ha aparecido en mi exposición son situaciones que los desbordan, superan y hacen difícil la vida educativa.

Aceptando las reflexiones que ha hecho el segundo interviniente —estoy de acuerdo con ellas—, hay tres grandes niveles de actuación que tenemos por delante. Primero, hacia el Estado y la legislación. Punto primero: es necesaria una revisión de aquella legislación anterior y preceptos concretos que en la experiencia de estos años que llevan implantados se hayan acreditado como imposibles o negativos. Para decirlo con toda claridad, hay que revisar el tema participación y el tema democracia. Los niños no pueden hacer el programa de matemáticas. Los padres, tampoco. Lo hace el departamento que con participación se informa, pregunta y ratifica. Las matemáticas no están en almendra ni en función de la capacidad que tiene el recipiente, porque entonces terminaríamos haciendo un pueblo inmaduro, incapaz y subyugado por aquellos otros pueblos que tengan la capacidad de pensar, de crear, de inventar y a quienes nosotros vamos a tener que comprar luego sus inventos y productos. Ahí aparece el problema que he dejado caer con bastante insistencia: la relación cantidad-calidad, masa-minoría, promoción-minusdotación, excelencia, etcétera. Se puede criticar a Alemania y Estados Unidos lo que se quiera, pero tienen en la educación sus puntos de referencia. Mírense la lista de premios Nobel. Al final todos vivimos de los resultados de esa investigación científica, que es la que en unos órdenes nos otorga una vida libre y feliz a la que nadie quiere renunciar. Por tanto, el primer nivel de actuación debe orientarse hacia el Estado, hacia la legislación, hacia la presión política, hacia la participación social en el cambio o creación de esa legislación que sea objetiva con la realidad.

Hay un segundo nivel que es la organización interna y la estructura de las instituciones educativas, escuelas e institutos. No todo depende del Estado, depende también de un buen director, de los jefes de departamento, de las personas que enseñan, educan,

aguantan, esperan, que tienen ilusión, que hacen también actividades extraescolares. Una vez que hubiéramos aclarado la legislación, hay un 60 por ciento de posibilidades que no dependen de una legislación general, sino de una real organización, no politizada, no ideologizada, realmente cooperativa y participativa.

Finalmente, siempre hay una tercera cuestión irresoluble: que cada uno, ustedes y yo, digamos: donde esté yo, ¿qué va a prevalecer? Esa cuestión no se la da resuelta nadie. Uno puede arriesgarse a fracasar, pero lo que tiene que preguntarse es: ¿Quién soy yo? ¿Dónde estoy? ¿Qué valores propongo? ¿Con qué legitimidad teórica? ¿Con qué validez de medios propositivos? ¿Cómo me voy a poner en juego para que sean reales? Estos serían los tres niveles en los que yo creo que hay por delante una inmensa tarea, y después Dios dirá y la sociedad también.



Perfil del
maestro-
profesor en
la Sociedad
de la Infor-
mación

1 de marzo de 2002

PONENCIA

Perfil del maestro-profesor en la Sociedad de la Información

Por **D. José Antonio Marina**

Catedrático de Filosofía de I.E.S.

Presenta:

D.ª María Ruiz Trapero

Vicepresidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Modera:

D. Teodoro Martín Martín

Consejero Técnico del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Muchas gracias por la presentación y por vuestra asistencia.

¿Cómo debería ser el profesorado en la sociedad de la información? Yo creo que lo primero que tendría que hacer es no creerse mucho lo de la sociedad de la información. ¿Por qué? Porque no es verdad que hayamos entrado en la sociedad de la información, ni en la sociedad de la informática, ni a nivel nacional ni a nivel internacional. No se puede decir que estamos en una era de globalización informática, cuando en este momento todavía el 64 por ciento de la población del globo no ha hecho nunca una llamada de teléfono. Cuando hablamos de informatización, de informática o de información, estamos hablando de un fenómeno muy reducido.

Tampoco es verdad que sea la edad del conocimiento, en el sentido de que el conocimiento va a ser el gran recurso de las naciones. Lo que debemos decir, porque es mucho más exacto, es que **hemos entrado en la sociedad del aprendizaje continuo**. Mientras no se demuestre lo contrario, un burro conectado a Internet sigue siendo un burro, y por tanto no se puede contar con Internet para la educación, sino que se tiene que educar para que Internet sirva para la educación. El elemento más interesante no está detrás de la pantalla, está delante de la pantalla, y un analfabeto internauta no es ni siquiera internauta, es un analfabeto internauta. Cuidar quién está delante de la pantalla, cómo es capaz de leer la pantalla, de comprender la pantalla, de saber que en el fondo de la educación hay una formación y una configuración de la propia memoria y no una confianza ciega y absolutamente estulta en la memoria del ordenador, hace que este momento sea un momento especialmente bueno para la educación, si sabemos utilizarlo y si sabemos explicarlo.

Espero que todos vosotros hayáis venido ya llorados, porque no voy a llorar. Yo estoy en la trinchera, como vosotros, y sé con qué facilidad, siendo una situación muy difícil, se está produciendo una especie de desdibujamiento del papel del profesor, porque hemos pasado de una idea del profesor como sacerdocio a una idea del profesor como víctima, y yo creo que estamos entre medias, no es ni una cosa ni la otra.

Voy a empezar diciendo que todo lo que sé de pedagogía lo he aprendido de un caballo, y no me estoy refiriendo a ningún profesor de la universidad. Ya sabéis que yo soy profesor de bachillerato, nunca me ha interesado la universidad, pero de todas formas les tengo un cierto respeto. En 1920 apareció en Berlín un tal doctor Von Osten, diciendo que había enseñado a un caballo, llamado Hans «el listo» —que ha pasado así a los libros de psicología—, a sumar, restar, multiplicar y dividir y además a leer los problemas mate-

máticos. Pidió a la Academia de Berlín que mandara una comisión de científicos para que estudiaran el caso. Los alemanes hacen las cosas como hay que hacerlas, y la Academia de Berlín mandó una comisión a estudiar lo que sucedía con el caballo. El procedimiento era que al caballo se le enseñaba la formulación del problema y después se le enseñaban otras cartulinas en las que había soluciones falsas y una solución verdadera. Hans «el listo», cuando aparecía la solución verdadera, daba con la pata en el suelo. Después de estar una semana estudiando esto en todas las condiciones de objetividad posibles, la comisión produjo un informe que se notaba que habían hecho de mal humor, diciendo: no nos creemos que Hans «el listo» haya aprendido estas cosas, pero lo cierto es que las hace y que esto es todo lo que podemos decir. Uno de los miembros, el profesor Pfungst, que ha pasado a la historia por esto, estaba tan cabreado que dijo: yo voy a seguir estudiando esto. Por fin, por casualidad, descubrió que cuando presentaba a Hans las cartulinas con las respuestas sin saber él si estaba presentando la respuesta verdadera o la respuesta falsa, el pobre caballo no daba pata con bola. Es decir, era verdad que Hans «el listo» había aprendido algo, no lo que creía el profesor Von Osten, a sumar, restar, multiplicar y dividir, sino a reconocer en la expresión, en la mirada, en el olor del examinador cuándo le estaba enseñando la solución verdadera. Entonces daba con la pata, le daban un caramelo y ya estaba.

Esto es todo lo que he aprendido fundamentalmente de pedagogía. Nuestros alumnos, como Hans, siempre están aprendiendo algo, pero no sabemos qué. Por tanto, todo lo que podemos hacer en didáctica es aumentar la probabilidad de que aprendan lo que nosotros queremos que aprendan o de que se comporten como nosotros queremos que se comporten. Es importante recordar que los procedimientos y las eficacias didácticas no son una causalidad determinista —si yo hago A, va a suceder B—, entre otras cosas porque quienes leemos los libros de pedagogía somos nosotros y no los alumnos, con lo cual los alumnos no saben cómo deben responder según los libros de pedagogía. Lo único que podemos hacer es buscar la forma de aumentar la probabilidad. Al tratar de aumentar la probabilidad, se da ya por descontado que la eficacia de la acción educativa aumentará cuando la acción concertada de distintas instancias vaya en el mismo sentido. Si no estamos solos, tenemos la familia, y además tenemos los medios de comunicación, y además tenemos la sociedad, aumentará la probabilidad de que los alumnos se comporten como esperamos que se comporten, y cuantos más elementos restemos, más difícil será que aumente la probabilidad de que consigamos algo. Eso es lo primero y casi lo único que sé acerca de pedagogía.

La segunda cosa es la siguiente: muchas veces, cuando ponemos en práctica algo que nos parece que es eficaz teóricamente, tiene unos efectos paradójicos, imprevistos o contradictorios, que hacen que no resulte como uno pensaba. A mis alumnos más jovencitos les pongo un ejemplo: En los años cincuenta hubo en China una epidemia de ratas que se comían las cosechas de arroz. El Gobierno chino, que no tenía dinero para desraizar, pensó de manera muy inteligente que si conseguía que cada chino matara dos o tres ratas se había acabado la plaga. Entonces dijo: Por cada rata que me traigan, voy a dar una cantidad pequeña de dinero. No resultó lo que esperaban, porque los agricultores echaron sus cuentas y vieron que era mucho más rentable criar ratas que plantar arroz. Entonces hacían unas jaulas enormes, metían las ratas, hacían que la naturaleza funcionara —que funcionaba siempre muy bien—, hacían una matanza de ratas y cobraban su dinerito. De tal manera, muchas veces, a parte de aumentar la probabilidad, nos podemos equivocar, con lo cual tenemos que estar siempre mirando a ver cómo corregimos aquello que no ha funcionado. Por ejemplo, hacer una norma educativa rígida no vale, porque no se sabe muy bien cómo va funcionar. En este momento tenemos la LOGSE, que yo no creo que sea una mala ley, pero en ciertas cosas no está funcionando, y como no está funcionando, lo que hay que hacer es corregir. En principio las cosas que está diciendo la ministra son bastante sensatas, lo único que no la he oído decir es que lo fundamental que necesitamos es formar y tratar de otra manera al profesorado.

En este momento, cuando empezamos a hacer ya un balance de las reformas que ha habido en nuestro ámbito cultural, vemos que ha habido dos maneras de encarar las reformas: las reformas que se basaban en el cambio de los currículos, que no han funcionado, y la que se basaban en el cambio de formación de los profesores, que sí han funcionado. Eso en España no se ha entendido. Los que estáis en esto sabéis que hay firmado y aprobado un decreto de formación del profesorado, un nuevo título de formación del profesorado, que se está aplazando indefinidamente. Ahora creo que se está reformulando otra vez, de manera que no hay un intento serio de reforma del profesorado. El profesorado, al mismo tiempo, se encuentra en una situación difícil, que dicho sea de paso, aprovecha mucho cara dura dentro de la profesión para servirse de un sistema de excusas, aumentando mucho más la gravedad del fenómeno. En España hay en este momento unos 570.000 profesores no universitarios, lo que significa que los hay de todo tipo de pelaje. Si queremos mejorar la enseñanza, una de las cosas que tenemos que hacer aquellos a quienes realmente nos interesa la enseñanza es dejar muy claro, incluso entre nuestros propios compañeros, algunas cosas.

¿Que hay problemas? Sí, los hay. Únicamente los voy a enunciar, porque todos los conocemos muy de cerca. Han aumentado las exigencias sobre el profesor y van a aumentar más, en el sentido de que dentro de poco la edad de escolarización, por lo menos voluntaria, empezará a los quince días. **(Rumores.)** No, no; eso ya está, y yo sigo con toda la atención que puedo los colegios privados, algunos de los cuales lo están haciendo muy bien. Recuerdo ahora los colegios Montserrat de Barcelona, que ya tienen, unificada con sus centros normales de enseñanza, una casa cuna, porque tienen que empezar a aprender cómo hacer esto. El único problema es que es una enseñanza carísima, pues debe costar alrededor de las 70.000 pesetas al mes. Cuando eso pase al sistema público de enseñanza, porque va a ser una exigencia, ¿qué vamos a hacer? ¿Vamos a estar en condiciones? Ahora no estamos en condiciones de hacerlo, pero esperemos estarlo alguna vez. No es que sea el ideal, el ideal sería que los niños se educaran en su casa, pero si nos lo encargan, tendremos que hacerlo de la mejor manera posible.

En segundo lugar, ha habido una inhibición educativa de otros agentes de socialización. Subrayo esto, porque si al sistema educativo le han encomendado algo que no le correspondía, pero que tiene que hacer, que es la socialización primaria, va a tener que cambiar muchas cosas del profesorado y de los centros educativos.

En tercer lugar, hay desarrollos de fuentes de información alternativas, que tienen una característica grave, que dichas fuentes son visuales. ¿Por qué es esto grave? Porque cuando las fuentes de información alternativas son lingüísticas, la misma formulación lingüística pone ciertas barreras. Hace falta que el niño tenga ciertos conocimientos lingüísticos para que acceda a esa información. Por ejemplo, antes, en las facultades de Teología, para que los seminaristas no accedieran al principio a cierta información, toda las secciones sobre moral sexual se escribían en latín. No es que yo diga que tiene que escribirse todavía en latín, pero lo cierto es que la información visual es de acceso inmediato. Por tanto no sólo es que haya otras fuentes de información, que las ha habido siempre, sino que hay fuentes de formación de marco visual, que son accesibles a todos los niños.

Por otra parte, se ha roto el consenso social de la educación. ¿Por qué? Porque la educación, al hacerse universal, hace que los alumnos de nuestras aulas sean muy heterogéneos. En este momento, en algunos centros en los que hay una gran cantidad de inmigrantes, las aulas se están haciendo más heterogéneas todavía y esto está planteando unas dificultades clarísimas. Sin embargo, si nos fijamos por ejemplo en Londres, donde en 1983 las autoridades educativas decían que entre los niños que estaban dentro del

sistema público de enseñanza se hablaban 147 lenguas diferentes, estamos en el mejor de los mundos, no es para quejarse.

Por último, hay un cambio de expectativas respecto del sistema educativo. Los padres de los universitarios actuales, que ya están *egresados*, como dicen en América, tenían mucha confianza en la educación. Creían que la educación iba a permitir el gran salto social de sus hijos y ahora se sienten estafados, porque piensan que sus hijos siguen aproximadamente como estaban ellos, quizás un poco mejor, pero con otras dificultades.

El apoyo de la sociedad a los sistemas educativos también ha flojeado, con lo cual se nos está restando lo que necesitamos para mantener la disciplina dentro de la aulas. Solo hay dos formas de hacerlo: la coacción y la autoridad. La coacción a la larga no funciona, y la autoridad tiene que estar conferida por toda la sociedad a través de una serie de canales, entre los que está, a parte de los medios de comunicación y de los padres, el Ministerio de Educación, que debería proteger el prestigio de los profesores de una manera tremendamente cuidadosa. Yo creo que no lo está haciendo. El cuerpo de Inspección tenía que favorecer eso, pero mis noticias son que no lo hace. Por tanto, ahí tenemos un problema más.

Dicho todo esto, que es todo lo que voy a decir sobre lo mal que están las cosas, lo que me interesa es: ¿Cómo podemos arreglar esto? No necesitamos ya muchas más teorías pedagógicas; estamos ya de teorías pedagógicas que nos salen por las orejas.

En primer lugar, la división no está en primaria, secundaria, universitaria, etcétera, la gran división está en enseñanza obligatoria y enseñanza voluntaria. ¿Por qué? Porque la enseñanza obligatoria es una cosa de gran responsabilidad. Todas las sociedades han tenido un sistema educativo que transfería a las generaciones siguientes lo que se consideraba la cultura básica de esa sociedad. En muchas sociedades no ha habido escuela, pero se ha transferido por otros canales. Nosotros lo tenemos muy organizado, en un marco dirigido por el Estado, y lo que hace la enseñanza obligatoria es decir: por este marco educativo pasa todo el mundo. Lo que se impone aquí es lo que consideramos que es la educación básica necesaria para el mantenimiento de la sociedad. Por tanto, según elijamos un contenido u otro, estamos haciendo una opción hacia un tipo de sociedad o hacia otro.

¿Qué quiere decir esto? **Que la educación obligatoria**, tanto por los contenidos como por su origen —la sociedad dice: todos los chicos van a escolarizarse—, **es antes que un proyecto educativo, un proyecto ético**, queramos o no queramos. Por tanto, el profesor de educación obligatoria que dice: yo soy profesor de una asignatura, pero no soy educador, ha equivocado radicalmente su profesión. Esto no se entiende todavía, por lo menos en los claustros de la enseñanza pública. Por acción o por omisión, todo profesor de enseñanza secundaria está trabajando dentro de un proyecto ético, y si no, va a ser un impostor, y diciendo: yo no quiero educar, lo único que estará haciendo será servir de correa de transmisión de las ideas imperantes. Luego se quejará, pero al estar únicamente transmitiendo su asignatura, está colaborando con todo lo que se impone desde otros caminos. El profesor no es funcionario del Estado, **el profesor es funcionario de la sociedad** y es, en último término, el filtro para que la influencia de la sociedad o de la vida política dentro de la sociedad sea lo menos dañino posible o lo más ventajoso posible. Eso **hace que el profesor tenga una responsabilidad ética, cultural y social verdaderamente importante**. Si no recuperamos ese protagonismo social, van a hacer bien en no tenernos muy en cuenta. Lo que tenemos que decir es: de cosas de educación, nosotros somos los que sabemos, nosotros somos quienes lo estudiamos, nosotros se lo vamos a explicar y no vamos a permitir que nos vengán con muchas tonterías acerca de este asunto. Respecto de unas cosas hay que oír a los padres y respecto de otras no. ¿Por qué? Porque no está nada claro que los padres tengan ideas claras acerca de la educación de sus hijos. En este momento una parte importante de los padres está presionando a la baja al sistema educativo. ¿Por qué? Porque tienen una obsesión por el puesto de trabajo de sus hijos, y lo que querrían que nosotros les aseguráramos es el puesto de trabajo de sus hijos, y esa no es la tarea directa de la enseñanza obligatoria. Nosotros tenemos que procurar que los chicos sean buenos ciudadanos, que estén en buenas condiciones para ser felices y para ser personas decentes y, por supuesto, para que se ganen la vida, pero dentro de un marco mucho más amplio.

Afortunadamente creo que se nos pueden facilitar las cosas, porque si no me equivoco, **estamos asistiendo a un cambio en la idea de inteligencia**. ¿Y esto qué tiene que ver con la educación? Toda educación tiene en el fondo una idea de inteligencia que transmite a través de sus sistemas educativos, de lo que prestigia o no prestigia, de lo que valora, de lo que atiende. Nosotros hemos recibido y hemos transmitido una idea de inteligencia brillantísima, pero que nos ha metido en un callejón sin salida en el que los profesores estamos debatiéndonos en este momento. ¿En qué consiste esto? La función principal de la inteligencia era conocer, su perfección era la razón y su culminación la ciencia. Esta es una idea brillantísima, pero sectaria. ¿Por qué? Porque entonces lo que que-

ríamos hacer es que todos nuestros chicos fueran científicos miniaturas, y así se está haciendo en muchas asignaturas. Se coge una asignatura universitaria, se la hace para setemesinos y se la lanza a los niños, y los niños dicen: a mí esto no me interesa; y yo digo: pues mire usted, casi tampoco me interesa a mí.

En el libro *La selva del lenguaje* decía por ejemplo que en lenguaje, necesitamos una lingüística para adolescentes, no una lingüística estructuralista. A un adolescente no le puede interesar el fonema, el lexema, el semema, el sintagma y el paradigma, porque nota enseguida que tampoco le interesa al profesor, por mucha convicción que tenga. Ya sabéis que uno de los problemas que tenemos los profesores es que en el aula fingimos más certezas de las que tenemos, con lo cual muchas veces podemos quedar en una situación un pelín falsa. Fijaos que estamos diciendo que es una demostración más clara de inteligencia resolver ecuaciones diferenciales, que organizar una familia feliz, que organizar una sociedad justa o que tener relaciones afectivas satisfactorias. ¿A qué insensato se le ha podido ocurrir eso? Luego ocurre que se nos mete dentro de la escuela el conflicto, porque lo que tendríamos que hacer es **enseñar a resolver conflictos**, porque es esencial a la inteligencia, y no sólo a resolver problemas y ecuaciones. Los problemas y las ecuaciones sólo van a interesar a una parte, y parcialmente, de la población, en cambio los otros problemas son absolutamente esenciales, urgentes y peligrosos, y en ellos nos estamos jugando todo. Pues habrá que enseñar eso también.

¿Eso quiere decir que nos tenemos que convertir todos en psicólogos? No; es una cosa mucho más sencilla. Debemos tener presente que sí es verdad que la inteligencia tiene como función resolver problemas, pero hay una diferencia esencial entre los problemas teóricos y los problemas prácticos: Los problemas teóricos se resuelven cuando conozco la solución, pero los problemas prácticos no se resuelven cuando conozco la solución, sino cuando la pongo en práctica, que suele ser lo difícil. Si realmente queremos educar, tenemos que hacerlo prácticamente, lo cual significa que los chicos tienen que conocer y evaluar las cosas —aquí entra el tema de los valores— y tienen que haber desarrollado sistemas de control de la propia conducta.

Una de las cosas más notables, que nos está fastidiando más en la educación es un absolutamente incomprensible misterio psicológico: ¿Por qué a principios del siglo XX desapareció de todos los textos de psicología **el concepto de voluntad** que había servido para explicar el comportamiento durante veinticinco siglos? Nadie protesta y se sustituye por un concepto totalmente distinto, que es el concepto de motivación, que nos está complicando la vida. ¿Por qué? Porque dentro del sistema conceptual de la voluntad, yo

determino voluntariamente la acción, pero dentro del sistema de motivación, el motivo determina la acción. Lo que había en el fondo de la teoría de la motivación era un sistema que tenía muy poca confianza en la libertad de las personas. Los niños, que nacen dentro de una estructura de sumisión y de indefensión absoluta, tienen que hacerse libres, y eso es justamente lo que se pide al sistema educativo. Les vamos a tener que enseñar a que se vuelvan contra los padres o contra los profesores y a que sean autónomos, y si no tenemos muy claro que tenemos que ayudar a configurar los elementos de control de la propia conducta pasa lo que pasa. En las últimas encuestas de la semana pasada aquí en Madrid se aprecia que la cantidad de niños hiperactivos se está disparando y que los adolescentes están teniendo dificultades para controlar su conducta. ¿Esto es también una parte de la educación? Sí, pero porque es una parte de la inteligencia. **La inteligencia es conocimiento, la inteligencia es evaluación afectiva y la inteligencia es control de la propia conducta**, y si falta alguna de esas cosas, no hay inteligencia. Cuando una madre dice: Mi niño es muy listo, pero no está motivado; hay que decirle: es que saberse motivar es una de las funciones de la inteligencia. Es que no se fija, es que no se concentra; pues es que saberse concentrar es una de las funciones de la inteligencia.

Quiero centrarme, por el tema de estos días, en el aspecto afectivo de la inteligencia. ¿Por qué? Porque me llama la atención lo mucho que se habla de la educación en valores y lo poco que se explica lo que son los valores. A los filósofos no les preguntéis, porque la teoría de los valores dentro de la Filosofía desapareció en el limbo de los justos hace muchos siglos. Prácticamente no hay filósofo que sostenga la idea de los valores. La idea de los valores apareció por una cuestión muy rara. No se quería introducir dentro de los planes de estudio la Ética, y entonces se habló de otra cosa, que era la Educación en Valores. Pero **hay que precisar educación en qué valores, porque no está nada claro que todos los valores sean éticos**; hay valores económicos, hay valores estéticos, hay valores afectivos y hay una parte de los valores que son los que llamamos valores éticos. Entonces hay que explicar por qué estamos enseñando esto, qué fundamentación tiene esto en un momento en que los futuros profesores de filosofía que salen de las facultades de Filosofía españolas, salen por regla general con un escepticismo ético absoluto y cuando en España se nos han agravado mucho las cosas por un fenómeno que a mí me parece de extrema gravedad. Durante mucho tiempo se ha estado diciendo —esto lo decía hasta mi profesor, Aranguren— que no se puede fundamentar una moral nada más que en la religión, porque cuando la religión pierde vigencia, arrastra en esa pérdida a las morales y la sociedad se queda en un estado anomia. ¿Era bueno eso? No. Lo que hay que admitir es que puede haber una ética laica, fundada, universal, que es la que tenemos que enseñar. Para arreglar el asunto se hace ese disparate de enfrentar como opcionales religión y ética, un

absoluto disparate que lo que hacía era decir: en el fondo no creemos en la ética. Cada cosa tiene lo suyo, y si estamos haciendo una educación en valores, tenemos que fundamentarla en valores éticos, es decir en valores universales. Todo el mundo tiene que entrar por ese marco ético.

¿Y eso que tiene que ver con la educación afectiva? Porque la experiencia afectiva es precisamente la que nos abre el campo de los valores. Valores son aquellos que experimentamos a través de los afectos, son cualidades que tienen las cosas y que las hacen agradables o desagradables, bonitas o feas, interesantes o aburridas, buenas o malas. Tenemos que ir preparando la educación de los chicos para los valores éticos, para que los conozcan, para que los admitan y para que los lleven a la práctica. Como decía Aristóteles: Lo importante no es saber lo que es lo bueno, lo importante es ser bueno. Pero tenemos que saber cómo lo explicamos. Aquí hay una distinción que no se hace con mucha frecuencia. Tenemos dos posibles modos de relacionarnos con los valores. Por una parte están los que a mí me gusta llamar **valores vividos**, es decir, cuando tenemos la experiencia afectiva adecuada. Si yo tengo sed, el valor del agua es inmediato, tengo deseos de beberla, nadie me tiene que convencer de que beba, eso no plantea problemas. Lo malo es que tenemos otra relación con los valores, **cuando no los sentimos, pero los pensamos**; no sentimos vitalmente que son buenos, pero pensamos que son buenos. Entonces tenemos un problema, porque pensamos que eso es bueno, pero no tenemos ganas de hacerlo. Es como cuando una va al nefrólogo y le dice: es imprescindible que beba usted ocho litros de agua; y usted piensa: Sí, sé que es bueno, pero no tengo ganas de beberla. Cuando estamos educando en valores, tenemos que darnos cuenta que la educación en valores se da en los dos niveles, y dentro de una especie de evolución de la educación ética, en cada nivel se debería dar de una manera. Lo ideal sería que nuestra capacidad de percibir, de vivir, de sentir los valores fuera suficiente para dirigir la acción, porque entonces el vivir un valor ya tendría su carga motivacional: lo hago porque estoy sintiéndolo como bueno, como atractivo. Cuando se impone un valor de una manera pensada, ese pensamiento tiene muy poca carga emocional y entonces tenemos que estar mirando a ver cómo justificamos, casi siempre por presión social, que se realice ese valor.

La primera fase de la educación ética tiene que ser por tanto afectiva, que intente conectar el estilo afectivo de las personas con los valores que nos parece importante realizar, afirmar y extender. En la primera infancia necesitamos educar en **tres sentimientos muy fundamentales** para después construir el resto de la educación ética. En primer lugar, **la compasión**. Cuando un niño no siente compasión por el malestar o por el dolor de sus amigos, hay que andarse con muchísimo cuidado. ¿Por qué? Porque

todos los niños a los veinticuatro meses son compasivos y muchos niños a los cuatro años ya no lo son. En ese periodo ha pasado algo que ha hecho que no sólo no se haya aprovechado esa especie de tendencia a la compasión natural, sino que de hecho se ha bloqueado. En parte porque los alumnos estamos despreciando en nuestra cultura el concepto de compasión, porque nos parece humillante, cuando el concepto de compasión, como identificación con el dolor de los demás, es uno de los sentimientos más fundamentales para cualquier tipo de vida ética. Cuando una persona pierde la compasión, se vuelve inhumana, es decir ha perdido una de las características esenciales del ser humano, sentir compasión por el otro.

El segundo sentimiento que conviene desarrollar es el sentimiento de **indignación**. Indignación es la furia que se siente al presenciar un hecho injusto. Los niños también la desarrollan de una manera espontánea. Como hay aquí profesores de infantil, se habrán fijado en que los niños se dan cuenta muy bien de que los profesores son injustos, aunque al ser injustos estén cumpliendo un reglamento. Saben distinguir muy bien el «ya sé que esto es lo que me han mandado, pero esto es injusto». En la psicología infantil tenemos unos elementos fuertes para educar el sentimiento de protesta ante una situación de injusticia o de humillación, pero lo debemos aceptar.

En tercer lugar, **respeto**. Respeto significa valorar lo valioso. Tenemos que enseñar qué es lo valioso, cómo hay que protegerlo, cómo hay que cuidarlo. En unos casos será una planta, en otro caso será un niño con deficiencias, en otro caso serán los muebles de la clase y en otro caso serán las personas. Como veis, ahí todavía no hemos entrado en una formulación explícita de los valores pensados, pero sí hay una especie de introducción afectiva al mundo de los valores, porque esos tres valores nos van a permitir después construir conceptualmente sobre ellos. En cambio, si carecen de ellos, restaurarlos o construirlos cuando han pasado una determinada edad nos va a ser muy difícil. Después hay que explicarles los valores, y hay que hacerlo bien y con convicción, y en estos momentos una parte importante de los profesores de ética no saben cómo explicar los valores universales.

Les voy a poner un ejemplo que pongo a mis alumnos de postgrado. Les pregunto: ¿Creéis que hay alguna cultura mejor que otra? ¿Que hay culturas de primera, culturas de segunda, culturas de tercera? Todos me dicen que no. Segunda pregunta: ¿Creéis en el sistema de derechos humanos? Todos me dicen que sí. Lo que no han captado es que esas dos respuestas son contradictorias, y por tanto no se pueden mantener al mismo tiempo. Si yo digo que hay efectivamente un sistema de derechos humanos universales, no

puedo decir que son iguales las culturas que los defienden que las que no los defienden. En comida, sí; en música, sí; en arte, sí; en vestidos, sí, todos iguales, en contextura ética, no. Por tanto tienes que prescindir de una de las dos cosas, o prescindes de la igualdad de todas las culturas o prescindes de la universalidad de los derechos humanos o de cualquier tipo de fundamentación ética. Así están las cosas.

Con todo ello sólo quería resaltar por qué es tan importante incluir esto dentro de una teoría de la inteligencia. Cuando digo que **la culminación de la inteligencia no es la ciencia sino la ética**, estoy diciendo que, puesto que los problemas prácticos que afectan a la dignidad y a la felicidad son más importantes, más urgentes y más complicados que los problemas científicos, que los problemas de la biología, que los problemas técnicos, la gran inteligencia es la que es capaz de resolver esos problemas. Además, reconocer que el marco de la gran inteligencia es un marco ético nos va a servir para colocar cada cosa en su sitio: hasta aquí la ciencia, hasta aquí la técnica, hasta aquí la religión, hasta aquí las artes, todas dentro de un proyecto que las sitúa, que las valora y que las protege. Dentro de un marco ético universal, se protegen las peculiaridades culturales, se protege la libertad de conciencia, siempre que no vaya en contra de la ética universal. Entonces las cosas quedan muy claritas. Esto no lo estamos explicando con la suficiente consistencia, con la suficiente violencia.

La enseñanza de la ética tiene que ser muy dramática, no puede ser una especie de lacito que pone cualquier profesor que tiene horas libres. Es a mi juicio lo más complicado, lo más grande y lo más necesario que ha inventado la inteligencia, y hay que sabérselo muy bien, y hay que explicarlo con una enorme rudeza. Hay que decir: No es que tengas que saber esto, es que estamos metidos en una distinción, o la ley de la selva, donde el pez grande se come al chico, o vivir un tipo de vida nueva, muy precario, muy novedoso, muy innovador, que es el orden de la ética; elige. Cuando un profesor me pregunta: Y si tengo un zángano que se levanta y me dice: esto no va conmigo, yo paso de esto, yo no creo en la justicia ni en nada, yo todo esto me lo paso por el fondillo de los pantalones, ¿qué le digo? Yo le respondo: Tómalo en serio y respóndele también dramáticamente. Dile por ejemplo: Fantástico, te comprendo, voy a decir al profesor de matemáticas que te suspenda por lo que acabas de decir en la clase de ética. ¿Qué dice entonces? Pues va a decir: ¡Ah! No. ¿Cómo me va a suspender en matemáticas por algo que he hecho en la clase de ética? Entonces le respondes: ¿Y por qué no? Y te dirá: Porque es injusto. Respuesta: Si me acabas de decir que tú pasabas de la justicia. **La educación en valores** no es una educación fría, **es una educación trágica**, es una educación dramática.

Hay que empezar a no caer en el error de pensar que, cuando se vive en una sociedad democrática, toda la estructura de vida está tan penetrada de ética que se puede prescindir de ella, porque ya la tenemos institucionalizada, porque la Seguridad Social es una creación ética, porque la seguridad jurídica es una creación ética, porque la igualdad entre hombres y mujeres es una igualdad ética, porque el sistema de impuestos es un proyecto ético. Entonces debemos pensar: ¿qué pasaría si quitáramos todo el proyecto ético que fundamente nuestra forma de vida? Que bajaríamos a la selva. ¿Queremos bajar a la selva? Así es como creo yo que hay que introducir a **la enseñanza de la ética** en la segunda época, en la enseñanza secundaria. ¿En 4 de la ESO? Pues en 4 de la ESO. Pero sin hacerla una de las marías, sino **haciéndola el centro de todo el proyecto educativo**, explicando a los profesores cómo pueden utilizar cada una de sus asignaturas, fundamentalmente la historia, la literatura y la lengua, que son asignaturas que pueden vertebrar una parte importante de la educación en valores, y que todos los demás sepan que es ahí donde estamos metidos.

La nueva inteligencia es por tanto **teórica**, como siempre; **práctica**, porque tiene que resolver problemas prácticos, y **afectiva**, porque conoce que **la afectividad nos introduce en el mundo de los valores** y es la que nos mueve a obrar.

Además tiene otra característica que es de enorme importancia para la práctica educativa. Estamos diciendo, como es lógico, que la inteligencia es una facultad individual, y que cada uno de nosotros tiene la suya. Verdad. Pero ahora sabemos con mucha certeza que esa facultad individual **siempre se desarrolla en un contexto social**. Hay contextos sociales que van a favorecer el desarrollo de la inteligencia y contextos sociales que van a bloquear el desarrollo de la inteligencia. Como todos convivimos dentro de determinados grupos, la inteligencia de esos grupos está afectando a cada uno de los miembros del grupo. Es decir, hay parejas inteligentes y parejas estúpidas, hay familias inteligentes y familias estúpidas, hay centros educativos inteligentes y centros educativos estúpidos. ¿Qué quiere decir eso? Que cuando un centro educativo es inteligente, organiza las inteligencias de todos los que están en él de una manera distinta, de una manera que anima en vez de desanimar, de una manera que protege en vez de amenazar, de una manera que suma en vez de restar, de una manera que hace que la acción sea mucho más eficaz que la suma de las acciones propias. Una institución es inteligente cuando un grupo de personas que no tiene que ser extraordinario, por estar trabajando de esa manera puede producir resultados extraordinarios. ¿De quién depende eso? Fundamentalmente de la organización, del sistema de colaboración y del sistema de dirección.

Teniendo en cuenta esto, tenemos que cambiar una falla pedagógica que tenemos. Todos nosotros hemos estudiado una pedagogía de individuo a individuo, para decir luego: eso no nos sirve, porque hay otras fuentes. A partir de los 13 años los padres no influyen casi nada en los hijos, los maestros influimos todavía algo, porque tenemos el grupo, pero quien de verdad influye es el grupo. Por eso cuando un chico a partir de los trece años está incluido en un grupo que los padres no conocen y que los profesores no conocen, está absolutamente fuera de todo control. No tenemos ni idea de lo que le está pasando a este chico. Por eso tenemos que hacer también **una pedagogía de los grupos**. ¿Por qué? Pues por eso que decimos los profesores a los padres: ¿A usted le preocupan mucho las notas de su hijo? Sí. Pues preocúpese también por las notas de los amigos de sus hijos, porque tienen mucha importancia. Cualquier tutor sabe hasta qué punto es importante con quién se sienta uno en el pupitre y sabe que muchas veces tiene que cambiarlo. ¿Pero eso va a influir? Sí, todas esas cosas influyen.

Sabiendo esto, debemos reconocer que el **protagonista educativo no es el profesor, es el centro entero**. La situación del profesor solo con el alumnado produce, en primer lugar, un sentimiento de indefensión en el profesor, que se encuentra solo, y en segundo lugar, un fallo de eficacia educativa. **Educa el centro entero**. ¿Por qué está apareciendo el problema de la disciplina dentro de los centros? Porque nadie es responsable, y como son centros individualizados, cada uno lucha con él como puede y los centros no suelen tener una política eficaz, activa e integrada para resolver estos problemas. ¿Quién educa en los pasillos? ¿Quién educa en los servicios? ¿Quién educa en los recreos? Nadie. Y ahí están pasando siempre muchísimas cosas. El centro entero, el claustro entero tiene personalidad educativa, y deberíamos enseñar a los claustros que tienen una personalidad educativa. Eso no funciona en la mayoría de los centros públicos porque los claustros no se reúnen. Se utiliza un ratito en los recreos, pero no se dice: ¡Eh! Que dentro de nuestras funciones como profesorado está funcionar como claustro pedagógicamente. Ya ibais a ver como se resolvía entonces una parte de los problemas que tenemos dentro de los centros.

Por otra parte, estamos mezclando todos los problemas de los centros. Por ejemplo *El País* publicó un artículo que decía: la violencia en los centros se nos dispara. Era un artículo completamente descabellado, que no resistía un análisis mínimo, porque cuando se miraba cómo se cuantificaba la violencia en los centros, se veía que en vez de cuantificarlo por hechos violentos, se hacía por el número de personas que habían presenciado un hecho violento. Preguntaban: ¿Usted ha visto alguna vez un hecho violento? Y el 84 por ciento respondía que sí. ¡Toma! Y el 90 por ciento de la población ha visto el

atentado contra las Torres Gemelas, y sólo ha habido uno. De manera que no se puede hacer esa especie de gran despliegue atemorizador de la violencia en la escuela y luego decir: La violencia fundamentalmente consiste en insultos. Pues si esa es toda la violencia que hay..... No; tenemos que distinguir. Hay un problema de malos modos, de zafiedad en los comportamientos, y teniendo en cuenta que prácticamente toda la sociedad, incluida una parte del profesorado, tiene malos modos y habla de una manera muy zafia, muy brusca y diciendo tacos, eso no es violencia, es otro problema. Otra cosa es la indisciplina dentro del aula, que tampoco es violencia, es indisciplina, y el tratamiento de la violencia va por otro lado que el tratamiento de la indisciplina, con otros medios, con otros recursos, con otras peticiones. En tercer lugar está la violencia clara, física o psicológica, que es cuando se hace daño a una persona para conseguir algo. Cada uno de estos temas tiene un tratamiento distinto, si los mezclamos todos, se nos presenta un problema amedrentador, pero si empezamos a tratarlos por separado, podremos ver cómo resolvemos un problema y cómo resolvemos otro. Este es un tema central para cualquier cosa que queramos hacer en educación.

Necesitamos ir al protagonismo de los centros. Entonces sí tendríamos mucho valor. Esa especie de situación casi mística, casi íntima «en mi clase que no entre nadie», tiene que cambiar. Yo me tengo que sentir apoyado por el Consejo Escolar, me tengo que sentir apoyado por el Ministerio y me tengo que sentir apoyado por todo el mundo y además voy a explicar por qué necesitan apoyarme. El profesor en un aula, en este momento dado, tiene o puede tener dificultades grandes para llevar a cabo su función.

Para terminar me gustaría diseñar muy rápido cómo debería ser el profesor para un mundo que tiene todas esas heterogeneidades sociales, para un mundo en el que no hemos conseguido que la figura del profesor mantenga su prestigio social —que debemos recuperar—.

En primer lugar, **el nuevo profesor debería concebir la educación como un proyecto ético**, y por tanto tomarse en serio la educación, no sólo la instrucción de la asignatura.

En segundo lugar, **el nuevo profesor tiene que ser un experto en educación y saber que su función es educar** a través de las matemáticas, educar a través de la literatura, educar a través del arte, educar a través de la gimnasia. No necesitamos más didácticas de cómo se explica la ecuación de segundo grado, pero sí necesitamos que nos expliquen cómo educamos a través de la ecuación de segundo grado.

En tercer lugar, **el nuevo profesor debe educar para la acción y para la convivencia**. Ahora todo el mundo está muy preocupado por la convivencia en los centros. En este momento, por toda esa idea de la inteligencia que estamos intentando realizar, nos estamos dando cuenta de que tenemos que enseñar a los alumnos a que convivan, unas veces con facilidad, otras veces con dificultad. Eso significa que tenemos que hacer un determinado tipo de actividades en las que a los alumnos se les esté permitiendo precisamente adquirir las capacidades necesarias para la convivencia, por una razón, porque en este momento tenemos un problema de crisis de convivencia, pero no en la escuela, lo tenemos en las familias. Por ejemplo, en Estados Unidos, de las parejas que se casan, es decir, que tienen confianza en el matrimonio y que quieren tener unas relaciones estables, el 64 por ciento se divorcia. Teniendo en cuenta que eso deja siempre a alguien en la cuneta y que en principio nadie quiere atenderlo, eso supone una falta de sensatez en algún momento dado, es fundamentalmente una falta de educación para la convivencia. No sabemos convivir. ¿Por qué nos es tan difícil convivir a los adultos? Porque no nos hemos planteado en ningún momento que una de las cosas necesarias para vivir es saber convivir.

En cuarto lugar, **el nuevo profesor tiene que ser experto en resolución de conflictos**. No podemos expulsar los conflictos fuera de la escuela. Vivimos en una sociedad conflictiva y lo que tenemos que hacer es intentar ayudar a resolver los conflictos, explicar por qué hay que resolver los conflictos. No todo es convertirlos en cuestiones psicológicas. La psicología da ciertas destrezas para resolver conflictos, y la ética viene después. **La ética**, en el fondo, es **el conjunto de las mejores soluciones que se nos han ocurrido para resolver conflictos y poner a salvo valores**. Claro que podemos resolver conflictos a través de muchas asignaturas. Por ejemplo, deberíamos estudiar la historia no como un conjunto de hechos, sino como un conjunto de conflictos y de malas o buenas soluciones. Entonces empezariamos a estudiar las revoluciones de manera distinta, las guerras de manera distinta, la democracia de una manera distinta, y acabaríamos diciendo: es que somos muy brutos y estamos intentando salir a flote como podemos, y hay personas y movimientos sociales que favorecen esto y otros que lo entorpecen. Esa es nuestra gran historia, no las historias nacionales. Las historias nacionales son anécdotas de la historia, de la casualidad. Nos podemos integrar en una historia general de resolución de los problemas. Por ejemplo, la nación ha sido una forma de resolver ciertos problemas, pero ha creado otros; vamos a ver cómo salimos de todo este lío.

El nuevo profesor tiene que ser experto en colaborar. ¿Con quién? Con otros profesores. La universidad española en esto, cero patatero. Los alumnos están saliendo

con un gran individualismo, con una enorme una falta de talento para colaborar y con un gran recelo hacia los otros. Si queremos que todo el centro funcione de una manera unida, lo que tendremos que hacer es que aprendan de entrada no sólo a explicar la ecuación de segundo grado, sino a colaborar unos con otros. Eso muchas veces hay que explicarlo, porque los españoles colaboramos muy mal, tenemos mucho sentido del ridículo, somos muy inseguros, y esto habrá que corregirlo.

Por último, y esto sí que deberíamos tomárnoslo todos en serio, **debemos ser buenos propagandistas de la educación**. Debemos explicarle a la gente, seriamente, con paciencia, unas veces con buen humor, otras veces con mal humor, qué es lo que estamos haciendo. Yo haría una permanente jornada de puertas abiertas en los institutos: Venga usted aquí a clase. ¿Le preocupa ver lo que hacemos con sus hijos? Esa fila del final de la clase es para los padres que vengan aquí; calladitos, pero vean lo que hacemos nosotros y vean lo que hacen sus hijos, a ver qué pasa. Luego no me diga usted nada; venga y lo ve. Ya veríamos si no mejoraba también el comportamiento de los chicos. ¿Queremos transparencia en la escuela? Vamos a hacerla transparente. Vengan ustedes a ver cómo damos clase y vengan ustedes a ver cómo están las aulas. Y cuando de repente no podamos decir a un niño que a ver si no pone en el tablero de su pupitre: el sábado me follo a la de francés; entonces se darán cuenta de en dónde estamos metidos. Pero si estamos diciendo «mi clase es mi clase», estamos malentendiendo el derecho a la libertad de cátedra. No significa «aquí no entra nadie», es claro que entra, pero yo tengo que justificar lo que enseño, y que entre todo el mundo. Deberíamos convertirnos en grandes propagandistas de la educación respecto de los padres, respecto de la sociedad, respecto de los medios de información y respecto al Ministerio. Para eso sí que harían falta reuniones como ésta o reuniones corporativas, no sindicales, porque van por otro lado, o también sindicales, pero de alguna manera, como tenemos la conciencia de que solos no podemos hacer nada, vamos a ver cómo nos vamos uniendo.

Mi tiempo se ha terminado, así que muchas gracias.

DEBATE SOBRE LA SEGUNDA PONENCIA

El señor **MODERADOR**: Bien, son las ocho y media de la tarde. Si os parece vamos a iniciar rápidamente el segundo debate de la jornada.

Antes de empezar quiero agradecer al profesor Marina esta lluvia de ideas, recomendaciones y argumentos, todos ellos bien apuntalados, término que el gusta de utilizar. Además, como miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid —ya sabéis que una de nuestras principales misiones es elaborar dictámenes— le agradezco lo bien trabado, lo bien argumentado y la coherencia entre los antecedentes, considerandos y observaciones —esas catorce— del dictamen que elabora él en su última obra *Dictamen sobre Dios*, obra que me parece magnífica y que recomiendo a todos.

Dicho esto, queda abierto el debate.

El señor **FAUSTO MARÍ** (Director del Colegio San Bernardo, Colegio Diocesano): Don José Antonio y don Olegario han hecho unas magníficas exposiciones, pero me han parecido bastante teóricas. Don Olegario decía que para conseguir una buena educación en valores, lo más importante era el trabajo del director, jefes de estudio y equipo directivo. Usted insistía en que hay que sentirse apoyado por las autoridades académicas, el claustro de profesores y demás. Me van a permitir que les ponga un caso muy concreto que hace quince o veinte días me ocurrió a mí.

La Comisión de Escolarización me mandó cinco alumnos bosnios, de infantil a ESO. Pobrecillos míos, ¡cómo venían! Sin uniforme, sin lavarse y sin nada. Nosotros intentamos que esas necesidades de estos alumnos se subsanasen, y les dimos uniformes. Al segundo día ya venían exactamente igual que el primer día. Entonces llamé a la Comisión, me puse en contacto con Asuntos Sociales del distrito al que pertenece el colegio y les dije la determinación que había tomado. Todos los días, a la entrada, esperaba en la puerta a la madre, de la puerta de la calle me los llevaba al despacho y hablando con ellos, gracias a Dios, he conseguido que fueran un poco regular. Me puse en contacto con todas las autoridades académicas y, de verdad, no encontré respuesta. Solamente me dijo la Comisión de Escolarización que estábamos trabajando muy bien y que siguiéramos así. Luego el apoyo.....

El señor don **JOSÉ ANTONIO MARINA**: Yo no he dicho que haya apoyo, he dicho que tiene que haberlo y que debemos presionar para que lo haya. Yo soy un poco escéptico, no creo que a ningún político le interese básicamente la educación.

Entre otras cosas, porque dentro de una dinámica de sumisiones, cuanto más ignorante sea el personal, más fácil es *manduquearle*. ¿Quieren una juventud crítica? No; quieren una juventud que no sea crítica, que sea borreguil, que sea torpe, cuánto más mejor, porque así la pueden mangonear mucho. Yo no espero que los políticos suelten nada de *motu proprio*. Habrá que presionarles en eso como se les ha presionado en otras cosas.

Lo que decía es que me parece que es un buen momento para exponer a los padres que no se trata de que su hijo esté muy bien educado, sino que se trata de que, como no estudie, se va a quedar totalmente marginado. Sería estupendo decir: queremos que su hijo sea una estupenda persona; pero tenemos que decir: como no aprenda, se queda en la cuneta de la sociedad, porque ahora sí que vamos a enterarnos de lo que es división de clases sociales, en el momento que tenga que competir con otro tipo de gente que está mejor preparada, que sabe más idiomas, etcétera. El peonaje se va a ir a las naciones que tienen bajo nivel educativo. Si eso se lo explicamos bien, lo van a entender.

El problema de la inmigración está planteando unos problemas educativos terribles, entre otras cosas porque la inserción que se hace en los centros, muchas veces atendiendo únicamente a la edad, es de locos. No se hace por el dominio del lenguaje, no se hace por el grado de socialización, no, se hace por la edad. Ese es un problema para el chico, es un problema para la escuela. Pero ¿cómo no se le ha ocurrido eso a alguien? Hemos estado haciendo cosas muy tontas, como el pasar automáticamente. ¿Cómo va a pasar automáticamente la gente con cinco asignaturas, si eso es irrecuperable? ¿Por qué nos hemos empeñado en eso? Lo que tenemos que hacer los directores, los claustros, los docentes, los consejos escolares es ser órganos de presión y órganos de explicación. Y a mí me parece que cuando se da la lata, la gente acaba por enterarse. Así, de *motu proprio*, no nos lo van a dar.

El señor don **LUIS GARCÍA** (Director del Instituto Puerta Bonita): Cuando hablamos del perfil del nuevo maestro, del nuevo profesor, ¿considera válido el actual sistema de formación, selección, contratación y control del profesorado?

El señor don **JOSÉ ANTONIO MARINA**: No. A mí no me parece bien. Ahí hay dos problemas: cómo se contrata el profesorado de los colegios privados y cómo se contrata

el del sistema público. Sobre el colegio privado es muy difícil decir nada desde fuera, porque son empresas privadas y tienen que ser los consumidores los que exijan que el profesorado sea bueno. Respecto al sistema público, creo que el sistema de oposición es muy malo. Tendría que haber otro sistema, con oposiciones más objetivas, en las que no primaran, como ha sido muchas veces, los años que se había estado en la enseñanza, sino que primara la calidad de la enseñanza, y en el que fuera absolutamente indispensable **una formación inicial y una formación continuada**. El sistema de los CPR no ha funcionado, porque no tienen un plan formativo estricto, sino que donde hay muy buenos directores, hacen unos cursos fantásticos, y donde no, hacen una especie de *pèle y mèle*, en la que de pronto te puedes encontrar un cursito sobre el vino de la Mancha y otro sobre la Metafísica de Kant. Y dices: Y con todo esto ¿qué hago? Me sirve para los sexenios y listo. El haber jugueteado como lo ha hecho el Ministerio con los CPR, que no sabía si los iban a quitar, si los iban a poner o qué hacían, ha sido un desastre, porque es una red que puede servir de apoyo a los centros y nos podemos sentir muy integrados y ponernos en comunicación unos con otros.

¿La formación inicial? La formación inicial es de risa, es de vergüenza. El CAP no sirve para nada. Por ejemplo, yo intervengo en un nuevo curso en la Autónoma que dura mucho, que es exigente, que es muy caro, y no se puede acabar de extender, porque no se puede dar un curso de calidad a todos los que terminan la carrera, no saben lo que van a hacer y dicen: Voy a hacer el CAP. Habría que invertir el orden, habría que ganar primero las oposiciones, y después, ya con sueldo y ya actuando en centros especialmente cualificados para esto, habría que tener un periodo de aprendizaje didáctico ya en las aulas, pero siempre después de las oposiciones. De esta manera, al reducir mucho el grupo de personas, se podría dedicar dinero a la formación del profesorado. La formación del profesorado es absolutamente indispensable, porque vamos a tener que enseñar a los profesores muchas cosas además de su asignatura. Por ejemplo, qué hago en clase, qué hago al enfrentarme con una población heterogénea, cómo colaboro con los otros profesores, cómo funciona un centro. Hay que meterles en la cabeza que **este es un modelo ético**, porque no salen con esa idea de la universidad y hay que metérsela con un calzador. Hay que decirles que cuando salen de la universidad tienen que volver al mundo de la cultura, porque el mundo de la secundaria es el mundo de la cultura y el mundo de la especialidad es el mundo de la especialización, de manera que un profesor de bachillerato tiene que ser más culto que un profesor de universidad, y un profesor de universidad tiene que saber más de su especialidad que un profesor de bachillerato. El único contacto que tiene toda la población con la cultura es en la Secundaria, en la universidad, no. Un profesor de bachillerato tiene que tener más cultura y además tiene que saber otra serie de

cosas, como la manera de resolver conflictos, porque se va a encontrar con ellos, o como la manera de tratar con los padres.

Antes decía nuestro compañero que no decía cosas prácticas. Pues hay dos cosas prácticas, no muy caras, que convendría hacer. Una, conviene hacer, como se intentó hacer en Francia, un **cuerpo especial de profesores especializado** en centros conflictivos, que tuvieran una preparación especial y que tuvieran un sueldo muy bueno. ¿Por qué? Porque, si no, lo que sucede es que en el momento de elegir las plazas, las plazas más inclementes se dejan para los que acaban de llegar. ¿Por qué? Porque los demás han elegido las mejores. Este es un problema que vamos a tener cada vez más. Hace falta formar un grupo especial, un cuerpo especial, una escala especial de profesores para centros conflictivos, que sepan de qué va el asunto.

También tendremos que ampliar posiblemente los centros de orientación, para que no sirvan sólo para aconsejar a los profesores y a los alumnos, sino también a los padres, porque hay muchos padres que no es que no quieran educar, es que no tienen ni idea de cómo hacerlo. Posiblemente habría que crear en los institutos **un tipo de figura que fuera profesor y tuviera conocimientos casi de asistente social**, que sirviera de profesor de enlace entre los centros y las familias, porque nos encontramos en una sociedad con unas familias muy desestructuradas, y dentro de nuestra función educativa está también una pedagogía social. Por eso decía que debemos reconfigurar de alguna manera los centros educativos. La educación formal debe ser el núcleo del centro educativo y alrededor tiene que haber una serie de actividades satélites. Posiblemente los directores de un centro educativo de este tipo tengan que ser gestores muy buenos de algo más amplio que el puro organismo de enseñanza formal. Los directores tienen que ofertar cosas a los padres. Ahora pueden hacerlo, pero un director no tiene tiempo, no tiene ganas, no se atreve o tiene muchas responsabilidades para decir: voy a ofertar cosas a los padres, aunque los padres paguen una cantidad. Para esto hay que tener una iniciativa mucho más viva que la que tenemos. El funcionariado tiende a ser inerte, y una parte muy importante del profesorado es funcionario. Deberíamos cambiar un poco la actividad, **ser más inventivos, más exigentes y, si queréis, cabrearnos con más facilidad**.

La señora doña **INÉS DE NICOLÁS** (Colegio público La Escuela, de Rivas Vaciamadrid): En primer lugar, quiero agradecerle su intervención, porque a mí sí me ha parecido muy práctica. Quizás a estas horas de la tarde me ha venido muy bien ese encaje teórico del que luego ya sacaré yo mi práctica concreta. Lo que me hacía falta era el marco, y me lo ha dado muy bien.

Quería contestar a este compañero que ha hablado en primer lugar, porque me he quedado muy preocupada. Quizás el problema es que a tu colegio sólo han llegado cinco bosnios. Me llamo Inés de Nicolás, soy del colegio público La Escuela, de Rivas Vaciamadrid, y a parte del kilómetro 14 y otro tipo de problemáticas, tengo cincuenta y cuatro extranjeros.

Me ha gustado una cosa que ha dicho: que hay planteamientos de colegios que hay que cambiar. Cuidado, en mi colegio estamos en una situación mucho mejor que la de la globalidad del centro de Madrid, que todavía es peor, teóricamente.

Me ha venido muy bien escucharle decir, como ponente, que hay que cambiar el sentido de toda la escuela. No es un problema de situaciones aisladas, porque a lo mejor, cuando se ve el conjunto de la escuela, en vez de como problemas, se ve como posibilidades, que es distinto. Quizás porque desde el principio, con una situación de inmigración y de problemas, también te planteas un reto colectivo mucho más importante, que es cambiar las estructuras de la escuela en torno a hacer jornadas de multiculturalidad, de respeto pleno a los diferentes países, de trabajar una escuela de padres fortísima. Porque no es que se tengan que integrar los niños que vienen de fuera, es que también se tienen que integrar todas las familias que hay dentro, todos los profesores que hay dentro, todo el esquema global, y ese es el que hay que cambiar, pero a fondo. No es un problema sólo de que se integren unos pocos, es un problema de cambiar toda la estructura, que sea una estructura de tolerancia y de libertad y de poner las faltas, pero dentro de una estructura global, de un valor que es la tolerancia, en principio.

El señor don **JOSÉ ANTONIO MARINA**: No es cuestión de dinero, es cuestión de organización y de cambio de actitud. **¿Es tan difícil explicar que toda persona que trabaje en un centro educativo tiene una función educativa?** Los profesores, los administrativos, el personal de cafetería, los conserjes, las limpiadoras. Hay que decir: No venga usted aquí sólo a votar en el consejo escolar quién va a ser el director. Usted, como conserje, tiene una función educativa, no una función de portero de una casa, usted está en un centro educativo y es personal educativo. Y usted, si quiere mantener la contrata de la cafetería, tiene que seguir algunas normas educativas también. ¿Por qué? Porque hay muchas cosas que es en la cafetería donde vamos a poder controlarlas. Usted está integrado dentro del proyecto educativo de la escuela y sabe que es personal educativo. Además, en muchos casos, él mismo se va sentir importante de alguna manera. Yo creo que si supiéramos dar esos mensajes, la gente los iba a entender.

La señora doña **MAITE PINA** (Representante del grupo de padres en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y en el Consejo Escolar del Estado): Soy representante del sector de padres en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, en el Consejo Escolar del Estado y, lo que es más importante, en el colegio de mis hijos.

Ha habido varias cosas que ha planteado que me han parecido francamente interesantes, pero hay un par de cosas que pueden caer en la contradicción y quería que me aclarara. En un momento determinado ha comentado que una gran parte de los padres está presionando a la baja al sistema educativo, porque lo único que les preocupa es el puesto de trabajo. Sin embargo luego dice que lo que se tiene que decir a los padres es que si el chaval no trabaja y no estudia no va a conseguir nada. El puesto de trabajo es una situación que muchas veces nos viene impuesta a los padres, porque nos lo dicen.

Otro tema es la estructuración tan fuerte de que la ética, los profesores de ética se tendrían que ocupar de todo, y luego es todo el centro el que tiene que educar. Estoy completamente de acuerdo en que sea todo el centro y además en la última idea que ha apuntado, y no solamente el centro, sino en muchas ocasiones y en determinados sitios, incluso ciudadanos de la zona que pudieran intervenir en un momento determinado u otros perfiles profesionales que pudieran entrar en los centros, para determinadas situaciones que no se le tienen por qué pedir al profesor, pero a las que la escuela, de alguna manera, tiene que dar contestación.

Me parece que todos suscribiríamos todo lo que ha dicho sobre el profesorado, por lo menos los que aquí estamos del otro lado. El problema es que hasta que logremos este tipo de profesor, es un poquito complicado lo que muchas veces nos encontramos. Con lo primero que decía: que a los padres se nos dice que el puesto de trabajo y tal, a mí hay una cosa que me sorprende y es cuando los profesores, en una situación de victimismo, se quejan de que no está dignificada su profesión. A mí me duele, porque además creo que es una profesión preciosa y que tiene muchas posibilidades. Ahora bien, yo tengo un hijo en primaria y otro en secundaria. El que está en secundaria es un chaval con buenas notas, y el tutor me planteaba el otro día que lo mejor que podía hacer era irse a una carrera técnica o una carrera de ciencias. Yo le comenté que en principio yo pensaba que debía hacer lo que quisiera, porque además muchas veces no está relacionado lo que hacen con lo que puedan conseguir en el mundo del trabajo. La contestación del profesor tutor, físico, profesor de matemáticas en un instituto, fue que si hacía una carrera de ciencias sociales en el fondo lo único que le iba a quedar era la enseñanza. Muchas veces la dig-

nificación tiene que hacerse desde dentro y no pedir que la sociedad dignifique una situación.

Por último, quería hacer simplemente un comentario. Estoy tranquila de que mis hijos estén en la pública, porque los tres primeros datos de la primera infancia, la compasión, la indignación y el respeto, sé que lo van a aprender mucho mejor en la pública, puesto que hay compasión por los que vienen en otras circunstancias, hay indignación cuando no se les admite en muchos sitios y hay respeto porque se da valor a lo que tiene valor, que son las personas. Los niños que vienen a la pública supongo que van a ser siempre bien admitidos.

Gracias.

El señor don **JOSÉ ANTONIO MARINA**: Lo primero que has dicho, sí; tal como lo he explicado, hay una contradicción al decir que todo el marco de la enseñanza obligatoria, hasta la ESO, es un proyecto ético. El bachillerato es otra cosa distinta, es un proyecto de introducción al mundo del trabajo.

Por otro lado, cuando explicas una cosa tienes que hacerlo de manera que te entiendan, de manera que puedas aprovechar la ocasión para llamar la atención acerca de la educación, para que la vayan entendiendo los padres. Porque, por ejemplo, si el sistema educativo, la situación cultural y todo lo demás era tan bueno hace veinte años, ¿por qué nos han salido unos padres tan desastrosos, con los que nos estamos metiendo todo el día? A lo mejor la educación que tuvieron ellos era todavía peor. El asunto es mucho más complicado, y eso es sólo un recurso pedagógico. Ojalá pudiéramos decir a los padres: Lo que nos interesan son buenos ciudadanos. Llegará el tiempo para decírselo

Que todo lo que no quieren en otros lados vaya a la enseñanza pública sería una cosa realmente dramática. Por tanto la enseñanza pública tiene que ser de una enorme calidad; que la enseñanza privada se las arregle como quiera. La enseñanza concertada tiene que seguir las instrucciones y las normas de la enseñanza pública, tanto para el reparto, selección o expulsión de los alumnos, como en el sistema disciplinario y —todo hay que decirlo— en horarios para los profesores y en sueldos para estos.

También hay que decir que la LOGSE en general está funcionando mejor en los colegios privados que en los colegios públicos. El proyecto educativo de los centros privados es mejor que el de los colegios públicos, porque en muchos de estos —yo conozco mejor

los institutos que las escuelas— no se han preocupado de hacer un proyecto educativo de centro, el personal cambia mucho, no se reúnen los claustros y el hacer un proyecto educativo de centro cuesta mucho trabajo. Hay un poco de desidia y me temo que, entre unas cosas y otras, los profesores que lo pasan muy mal dentro de clase, se justifican y dicen: como sufrimos mucho en las clases, no se nos puede pedir más. Yo creo que esto no es verdad. Estamos en unas condiciones de trabajo realmente cómodas y no deberíamos olvidarlo.

Los valores
del educa-
dor y de la
educación
en una Espa-
ña democrá-
tica, abierta
y plural

2 de marzo de 2002

PONENCIA

Los valores del educador y de la educación en una España democrática, abierta y plural

Por **D. Fernando Savater**

Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.

Presenta:

D.^a María Ruiz Trapero

Vicepresidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Modera:

D. Teodoro Martín Martín

Consejero Técnico del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Buenos días a todas y a todos y muchas gracias.

En primer lugar, quiero agradecer la generosidad y la amabilidad de quienes me han invitado a estar esta mañana con vosotros.

No pretendo, ni mucho menos, dar ninguna lección magistral ni enseñar nada que no sepáis. Lo que me gustaría, ya que para escuchar sin responder tenemos la televisión, ahora que estamos todos en vivo y en directo, es que se pueda establecer el coloquio, pues he venido a hablar con vosotros y a intercambiar opiniones. Voy a hacer simplemente unos planteamientos sin más intención que la de provocar el debate que seguirá a continuación que es lo más interesante para que verdaderamente veamos las inquietudes, porque a veces he notado que los conferenciantes llegan con su propia problemática, con sus propias obsesiones, que pueden ser muy respetables y muy interesantes, pero que tienen poco que ver con lo que realmente preocupa e interesa a quienes le escuchan. Uno puede escribir un libro o hacer otro tipo de expresión de sus ideas, puede poner por escrito lo que a él le preocupa y no hay nada que decir, pero cuando se está en un acto de este tipo en el que todos somos creditos, en el que todos sabemos leer y escribir, no necesitamos que nadie nos lea opiniones sino que lo que interesa precisamente es intercambiar puntos de vista. De modo que voy a hacer lo justo para dar pie a que luego hablemos y discutamos.

Cuando se habla de introducir valores en la educación el asunto es muy sencillo teóricamente y muy difícil en la práctica porque responde a una idea: educar es seleccionar en la cultura aquello que creemos digno de ser transmitido. Es decir, toda forma de educación es una reflexión sobre la cultura. No transmitimos todo, porque es imposible y, además, porque es indeseable. No todo lo que nosotros conocemos, sabemos o experimentamos es digno de ser preservado y conservado en las generaciones futuras. Ni les va a ser útil ni tiene por qué serles positivo. Entonces, al disponernos a educar, lo primero que hacemos es reflexionar sobre nuestra cultura e intentar ver en ella qué vale, qué es útil, qué es digno de ser conservado, etcétera. Luego toda educación es un proceso de selección de contenidos, no se enseña cualquier cosa y, por supuesto, no hay ninguna posibilidad de que la educación sea plenamente neutral, es decir, que dé lo mismo enseñar una cosa que otra. Hay cosas dignas de ser enseñadas, hay cosas más dignas de ser enseñadas que otras y eso es lo que queremos transmitir. De modo que, en primer lugar, la educación es una reflexión sobre la cultura. Si no se reflexiona sobre la cultura malamente se puede transmitir nada digno de ser considerado, salvo destrezas mecánicas, que son muy apreciables y que es verdad que todos necesitamos tener una serie de destrezas

instrumentales importantes como leer, escribir, la palabra y la capacidad de argumentar, pero además hay unos contenidos que vienen de una reflexión colectiva de una comunidad sobre su cultura y sobre lo que quiere que sea perpetuado.

Por otra parte, en una educación democrática el papel de la educación tiene un valor añadido. No estamos formando simplemente profesionales, no estamos formando personas capaces de desempeñar tareas laborales, remuneradas y de ocupar un puesto productivo y útil en la sociedad, sino que estamos formando ciudadanos. La ciudadanía democrática no es algo que se transmite por genética, no es una cosa que nace espontáneamente, sino que es una obra de arte social. Es decir, la principal manufactura de la democracia es fabricar demócratas y para lo que sirven las democracias es para fabricar personas capaces de utilizar las instituciones democráticas. Si no las preparamos nosotros, no existirán. No van a nacer solos, no van a ser inspirados por ninguna divinidad y no van a tener una predisposición genética determinada a la democracia. Eso es algo que tenemos que crear en ellos. Es decir, tenemos que crear personas capaces de gobernar, porque cuando se forma a ciudadanos normalmente siempre nos imaginamos a los ciudadanos como sometidos a las autoridades, pero pensemos que en una democracia lo característico es que las autoridades deben ser los ciudadanos. Por tanto, educar en una democracia es educar gobernantes. Cuando nos ponemos frente a una persona para educarla en una democracia tenemos que plantearnos las cosas como si la gestión y la autoridad de nuestra comunidad dependiera de esa persona. Esto es así desde los inicios de la democracia y está en autores no entusiastas de lo que yo considero una democracia moderna pero que reflexionaron sobre la peculiaridad del mundo griego y de la democracia griega. Aristóteles, por ejemplo, en «La Política» dice, hablando de educación, «no podrás nunca ser gobernante si no has sido antes gobernado». Es decir, ser educado es en primer lugar ser gobernado para llegar a gobernar, ser gobernado con la intención de gobernar. La educación democrática es una reproducción voluntaria de aquellos valores que queremos ver encarnados en la gestión, en la administración, en la dirección política de nuestras sociedades. Por tanto, educar es educar para que esas personas sean capaces de gobernar porque, claro, nosotros hablamos constantemente de que si los políticos son así o son de la otra manera, muchas veces con razón, pero no hay que olvidar que todo eso es una forma de hablar y que en una democracia políticos somos todos, no hay distinción entre gobernante y gobernados, la distinción es accidental y episódica. Mandamos a algunos que nos manden, les mandamos nosotros que nos manden, los gobernantes son nuestros mandados, a los que mandamos mandar. Los gobernantes son los ciudadanos pero si la política de una sociedad es mala es porque los políticos, o sea, nosotros, lo hacemos mal porque elegimos mal, no revocamos a quienes lo hacen muy mal, no nos

presentamos como alternativa a los que lo hacen mal o no hemos sabido educar gobernantes adecuados. En una democracia toda educación es educación de príncipes, es educación de gobernantes. Esto es lo que da una dimensión de especial importancia a los valores que estamos transmitiendo. Por eso, más allá de estas disputas, que tienen su importancia desde luego, sobre educación pública o privada, con fondos públicos, privados o concertados, la educación como preocupación es una preocupación pública, no es un asunto de papá, mamá, el nene y la nena, porque estamos formando a los ciudadanos y a los gobernantes que va a padecer la sociedad.

Por tanto, nos interesa saber qué es lo que estamos fabricando, aunque todos sabemos que, naturalmente, la educación no es una programación como la de los ordenadores, sino que es suscitar unos valores que luego se completan con otras muchas formas de educación en la sociedad, en la familia y en otros campos distintos. La labor académica que se lleva a cabo en la escuela, en el instituto o en la universidad no es más que parte de la educación pero es muy importante y es la parte que la sociedad puede controlar mejor. No podemos controlar quién es padre, quién es madre o qué dicen en casa los niños; por lo visto tampoco se puede controlar la televisión, ni se pueden controlar los medios de información, ni se puede controlar nada. Por tanto, el único refugio para intentar defender el núcleo o el disco duro de lo que consideramos importante transmitir a esos futuros gobernantes somos nosotros, porque si no lo hacemos nosotros a ver quién lo va a hacer pues no parece que haya ninguna otra instancia en la sociedad que se vaya a ocupar de eso. De modo que nosotros, al igual que los monjes medievales copiaban los textos de los grandes filósofos, que ni siquiera a veces sabían interpretar, y los conservaban para ver si alguien en el futuro les sacaba provecho, tenemos que seguir transmitiendo y copiando una serie de valores y principios que consideramos importantes porque, si no, se van a diluir completamente en la sociedad que está volcada a una especie de espectacularización permanente de la excelencia, es decir, no hay ninguna reflexión de lo que es verdaderamente la excelencia, sino simplemente hay una especie de circo en el cual los excelentes son votados por el público. Yo comprendo por ejemplo que cuando se habla de una reválida o de una selectividad lo que molesta es el hecho de que implica un principio de selección, es decir, la idea de que no todo vale igual. Entonces, yo pienso que el Ministerio hace mal en no programar la reválida bajo los criterios por ejemplo de «Operación Triunfo», que serían mucho más acertados. Es decir, que los alumnos fueran allí y la gente les votara, les aplaudiera, etcétera, y así se realizaría una selección que todo el mundo aceptaría estupendamente porque, claro, todo esto de las pruebas por escrito y orales despierta una animadversión mayor. Hay que intentar saber qué es eso que tenemos que transmitir, es decir, cuáles son esos valores relacionados, insis-

to, con la ciudadanía y con la capacidad de gobernar porque —repito— esto es lo importante. Lo importante no es que sean valores para que sean personas mejores, más aceptables, más humanas o más solidarias, que eso está muy bien, sino lo que a nosotros nos preocupa es que sean capaces de gobernar, que tengan las capacidades democráticas para poder utilizar los mecanismos de gobierno democrático.

Por eso, una de las propuestas es **la idea del «bien común»**, es decir, hay que formar personas capaces de hacerse una idea de lo que es el bien común social y de gestionar la sociedad, de gobernar. Cuando se habla de los valores y de los principios morales que tienen que tener las personas, que me parece muy bien, nunca oigo decir: «claro, porque es que van a ser gobernantes», y es que tenemos que formar personas capaces de gobernar. Un gobernante tiene que tener unas virtudes que no estén basadas simplemente en sus conocimientos, sino en la reflexión sobre qué significa conocer y cómo se conoce una sociedad moderna. Hay una frase de Keennet Galbraith en uno de sus últimos libros —no sabría ahora decirles cuál— que cuando la leí me dejó muy impresionado: «Todas las democracias contemporáneas viven bajo el temor permanente a la influencia de los ignorantes». Es verdad, pues en una democracia todo el mundo tiene voto, todo el mundo es gobernante, entonces los ignorantes son increíblemente peligrosos. Bloquearán las reformas necesarias, apoyarán los movimientos demagógicos y, a la larga, inutilizarán los mecanismos democráticos. Los ignorantes de los que habla Galbraith naturalmente para mí no son ignorantes en el sentido de que no sepan esas cosas de quién fue el padre de Chindasvinto y dónde está Tegucigalpa, pues la mayoría de nosotros ignoramos muchas más cosas de las que sabemos y para eso están las enciclopedias, internet y todas esas cosas.

No se trata de esa ignorancia. La ignorancia de la que se habla es la incapacidad de hacer demandas inteligibles al resto de los ciudadanos y de comprender las demandas inteligibles de otros, la incapacidad de razonar, la incapacidad de argumentar y la incapacidad de persuadir y de ser persuadido por argumentos, porque si hay algo importante en la formación democrática es crear un carácter en los neófitos capaz de persuadir y de ser persuadido, cosa imprescindible en un mecanismo democrático; capacidad de persuadir, es decir, capacidad de dar razones, apoyar los intereses propios, extenderlos y universalizarlos de tal manera que tiendan a bienes comunes, y por supuesto capacidad de ser persuadido, de comprender, de aceptar y de estar movido por argumentos. Es decir, una persona que sabe argumentar pero que es inaccesible a la argumentación de los otros no vale para una democracia. Hay un tipo de ignorancia que es la del que es imper-suadible porque no entiende lo que le dicen los otros; hay unas personas que se pasan

por dogmáticos, por fanáticos y lo que les pasa es que no entienden lo que se les dice, no comprenden lo que se les está diciendo y, por tanto, no hay forma de que sean persuadidos por lo que se les está diciendo, y además carecen del hábito de que las cosas que se dicen tienen una dimensión de influir en nuestra conducta, de persuadirnos.

Para mí el momento más trágico de la filosofía griega no es la muerte de Sócrates, diciendo hermosas reflexiones sobre la inmortalidad del alma y todas estas cosas que ustedes saben, sino el otro diálogo en el «Gorgias» donde Sócrates discute con un joven violento, una especie de neofascista griego, Caliclés, tipo arrebatado y brusco que dice que el verdadero bien es el que desean los fuertes y que eso del bien común lo han inventado los débiles, cosas que nos suenan mucho, y Sócrates dice que es preferible padecer la injusticia que cometerla, a lo que Caliclés responde que ni hablar, que eso es lo que piensan los débiles y que los fuertes saben que lo mejor es, si hace falta, cometer una injusticia con otros, porque esa es la justicia del fuerte. Por tanto, están discutiendo y Sócrates argumenta y el otro rechaza violentamente sus argumentos, pero en un momento dado empieza a darle la razón a Sócrates en todo y éste se da cuenta y le dice: «Entonces, estás de acuerdo...»; y le dice el otro: «No, me da igual, yo no tengo que seguir hablando contigo, yo no utilizo el lenguaje para eso como lo utilizas tú, me da lo mismo y no me voy a dejar persuadir por eso que estás diciendo tú; dí lo que quieras, yo tengo la fuerza y a mí lo que estás diciendo no me interesa». Ese es el momento trágico de la filosofía y, por tanto, como la filosofía es en el terreno intelectual como la democracia en el terreno político, es el momento trágico también de la democracia. ¿Qué se hace ante Caliclés, ante este tipo de personajes? La respuesta es: educarles antes de que lleguen a ser eso. Por lo menos me parece que éste es el único camino. El intento es cómo podemos lograr que no lleguen a esa posición.

La segunda propuesta que yo les hacía era la idea de **distinguir entre el respeto a las opiniones y el respeto a las personas**. Una de las cosas que más frecuentemente se dicen y que forman parte de lo políticamente correcto en nuestras sociedades es que todas las opiniones son respetables. Vaya majadería. ¿Cómo van a ser respetables todas las opiniones? Será que las personas son respetables, tengan las opiniones que tengan, pero las opiniones en sí mismas no son respetables, las opiniones están para ser discutidas, para ser zarandeadas por los demás, si no, todavía estaríamos en el primer árbol porque siempre habría alguno que diría «no bajéis, que es peor». Las opiniones están para ser discutidas, no para ser respetadas; las personas sí. Si alguien dice que dos y dos son cinco y no son cuatro, no por eso debe ser torturado ni privado de sus derechos civiles, probablemente tampoco propuesto a una cátedra de matemáticas, pero lo que no se

debe decir en cualquier caso es que dos y dos son cuatro y dos y dos son cinco son dos opiniones igualmente respetables. Entonces, uno de los problemas que los docentes os habéis encontrado, aunque también me lo encuentro yo a nivel universitario, pero me comentan que todavía más a nivel de doce, trece y catorce años, es la idea de que la gente viene con sus opiniones y que tienen que ser respetadas. Entonces, la opinión del profesor de Geografía que dice que París es la capital de Francia y la del que dice que es Quito es igualmente respetable.

Por tanto, la idea de que la opinión no está para ser como un campo de encuentro, para ser debatida y para ser argumentada, sino que es una especie de castillo en el cual cada uno se encierra, uno se mete dentro de su opinión y los demás dentro de la suya y, además, la opinión forma como una especie de bloque o de coraza quitinosa con la propia persona de modo que cuando uno dice «me ha herido usted en mis convicciones» quiere decir que «y estoy dispuesto a herirle a usted, no ya en sus convicciones, sino en su barriga...» Si uno vive en una democracia tiene que estar acostumbrado a que hieran sus convicciones y a que no le hieran a él. Thomas Jefferson, cuando se plantearon los padres de Filadelfia aquel problema crucial de si los ateos debían votar o no debían votar, porque todavía alguien tan tolerante como John Locke los excluía de la ciudadanía plena pues como el ateo no juraba no era fiable a la hora de votar, dijo: «mire, a mí mientras mi vecino no me quiebre la pierna o me robe la bolsa me da igual que crea en un dios, en cinco o en ninguno.» Es decir, mientras las convicciones sean convicciones, pueda discutir las y no se conviertan en quebrarme a mí la pierna o robarme la bolsa en nombre de determinados principios, tengo que aceptar que las opiniones están ahí para ser discutidas, para que me molesten y todos sabemos que vivir en una democracia es vivir rodeado de cosas que nos desagradan, si no, no viviríamos en una sociedad libre. Es decir, la prueba de que estamos en una sociedad libre es que gran parte de las cosas con las que convivimos no nos gustan, por eso se nota que los demás están haciendo lo que les da la gana pues las cosas que hacen ellos no son las que me dan la gana a mí y por eso me molestan. Mientras esa molestia no sea el me que quiebre la pierna, me roben la bolsa o me peguen un tiro, tengo que estar acostumbrado a sufrir la molestia de esas otras opiniones y los demás también tienen que estar acostumbrados a sufrir mis críticas, mis protestas y mis denuncias de sus opiniones ¿por qué no?.

Así es como se vive en una democracia y no diciendo que no hay que mencionar los temas para no molestar a aquellas personas que todavía no han entendido que las opiniones tienen que ser debatidas en una democracia, a aquellas personas que van envueltas en sus opiniones como si fuera un sudario y que no prescinden de ellas nunca. Hay

que formar personas, no capaces de respetar todas las opiniones, sino de respetar a las personas y discutir las opiniones.

Evidentemente, es deseable y también forma parte de la educación que esa discusión sea lo más educada y lo más civilizada posible, ya que toda persona cortés evita molestar indebidamente a las personas con las que está hablando, pero esto forma parte de las reglas del buen comportamiento, de la cortesía social, igual que uno se comporta en la mesa de ciertas maneras tampoco dice groserías y fastidia al que está a su lado con cosas que puedan molestarle gratuitamente. Pero eso no quiere decir que uno renuncie a la argumentación de sus ideas.

De modo que a mí me parece importante que **hablemos primero de un bien común**. Es decir, por una parte el pluralismo forma parte del bien común, pero por otra parte hay cosas que no son discutibles y que hay que aceptar que son comunes para todos. Fíjense ustedes en esta polémica delirante cuando el encargado ahora del «Foro en emigración», Mikel Azurmendi, ha dicho una cosa que es de sentido común y es lo siguiente: si el multiculturalismo se entiende como pluralidad de culturas políticas eso sería nefasto para la democracia. El señor que viene de fuera puede traer tradición, aunque normalmente no trae más que su necesidad que es por lo que la gente viene; no son embajadores culturales que vienen a hacer máster de antropología, sino que vienen a tratar de comer; traerán modas, modos, culturas, recuerdos para ellos importantes pero eso no quiere decir vayamos a aceptar la cultura de la que ellos se están escapando como el cincuenta por ciento de analfabetismo en Marruecos, el sistema feudal, la sujeción de las mujeres, etcétera. Frente a eso no hay pluralismo. Es decir, una cosa es el derecho a la diferencia y otra cosa es la diferencia de derechos. ¿Es tan difícil de entender? Hay un derecho a la diferencia, pero porque hay un derecho, y ese derecho es el que establecen las normas democráticas. No hay diferentes derechos. Lo que pasa es que la palabra multiculturalismo unas veces se emplea en un sentido y otras en otro. Pero eso sería nefasto y la democracia no es transigente respecto a que, además de la democracia, vivamos en el feudalismo o en el canibalismo. No. Es decir, hay unos valores que permiten la pluralidad pero dentro de esos valores, no fuera, y para eso es para lo que se educa. Se educa para entender qué es lo común y que es lo electivo y lo que cada persona tiene a su disposición. Uno de los problemas que existen, sobre todo por el tema de la intransigencia religiosa, es que nosotros ya hemos asumido que las creencias religiosas son un derecho de las personas y ahí estamos, pero todavía hay religiones que tienen la idea, que por otra parte también tenía la iglesia católica en otra época, de que las creencias religiosas no son un derecho, sino un deber. Y el choque es cuando hay un musulmán que dice

que él, no es que tenga derecho a ser musulmán, sino el deber de serlo y el deber de hacer que los demás lo sean a mi alrededor. Eso forma parte de su creencia, como ha formado parte de la creencia de los católicos durante mucho tiempo. Entonces, frente a esto también hay que plantearse la educación y decir que la creencia religiosa pasa de ser un deber a ser un derecho. ¿Se explica eso? ¿Se dice claramente eso? ¿Aceptamos que hay personas que, no porque estén locas, están todavía en la fase de considerar que la religión es un deber y no un derecho? Eso también tiene que ser argumentado y tiene que entrar dentro de la enseñanza. Por eso, el tema del bien común y el tema de las opiniones he dicho que son las dos cosas importantes. Y voy a abreviar para no liarlos y dejarles tiempo a ustedes para hablar.

Dentro de esa idea de formar gobernantes a la que he hecho referencia es imprescindible **la misión no discriminatoria dentro de la educación**. Es decir, no podemos empezar a decir quién es digno de ser educado y quién no; no podemos empezar a decir «a éste parece que no le gusta que le eduquen», pues si no le gusta que se aguante. Precisamente la escuela obligatoria empezó para salvar a los niños del trabajo, para que los niños no tuvieran que trabajar. El gran logro de la escuela obligatoria es que evitó el que los niños desde muy pequeños con el pretexto de que ellos no querían estudiar o de que sus padres no querían que estudiaran, tuvieran que ponerse a trabajar a los diez años. Entonces hoy volvemos a tener por un desvío el problema de decir que si uno parece que no le interesa mucho esto, cuanto antes le pongamos a hacer tornillos mejor. No. Creo que, precisamente porque estamos tratando de formar gobernantes, no podemos demasiado rápidamente prescindir de la gente, porque muchas veces los alumnos que aparecen desmotivados ¿están desmotivados ellos o quienes tenían que motivarlos? ¿Son las ganas de tener que dejar de motivar de quienes debían motivarlos lo que hace que decidan enseguida que no les interesa? De modo que yo creo que la no discriminación es importante porque estamos jugando con los futuros gobernantes del país. Entonces, no hay que prescindir demasiado pronto ni optar por considerar que ya se sabe a los doce años lo que se quiere estudiar o no. Creo que hay que dar el mayor tiempo posible aunque eso sea más caro, más complicado y produce más dificultades, pero a mí me parece mejor cuanto más se prolongue aquello de que todos deben pasar por unas ciertas fases.

Ahora con mucho gusto escucharé las cosas que ustedes tengan que decir y si puedo responder a sus preguntas, lo haré encantado. Muchas gracias por su atención.

DEBATE SOBRE LA TERCERA PONENCIA

El señor **MODERADOR**: La intervención del profesor Savater en clave de contenidos y de continentes ha sido suficientemente sugerente para provocar el debate y la razonada argumentación dentro de la necesaria y legítima diversidad, claro está.

Vamos a hacer todos un esfuerzo para que el debate, complementando la intervención del profesor Savater, sea rico y esclarecedor y que, junto con su disertación, sea la crónica de una batalla con palabras frente a la intransigencia, parodiando su último libro *Perdonen las molestias* cuyo título, por cierto, después de su intervención y en una sociedad democrática y con valores, entiendo.

A continuación, vamos a abrir el coloquio. Les recuerdo las limitaciones de cuatro minutos en las intervenciones y que se identifiquen con nombre y apellido al objeto de que el relator tome nota de su intervención.

La señora doña **PALOMA SÁNCHEZ** (Instituto «Ramiro de Maeztu». Madrid): Buenos días.

Estoy totalmente de acuerdo con el señor Savater, y además es una idea muy antigua, en que la mejor política, sin lugar a dudas, es la educación, y no está de más volverlo a recordar.

¿No le parece a usted, profesor Savater, que a veces y a pesar de lo convencidos que estamos de la tolerancia y de los principios democráticos damos unas clases muy dogmáticas, por lo menos en algunas materias? Es decir, se transmite un conocimiento que el profesor sabe y que el alumno, lógicamente, tiene que aceptar, y no es que yo diga que eso está mal, pero si realmente lo que queremos es preparar personas para gobernar, ese gobierno o esa capacidad de discusión o de seducción o como se quiera decir tienen que aprenderla en la escuela. No sé hasta qué punto hacemos que los alumnos, sobre todo los que ya están terminando la Secundaria, sean creadores de su propio conocimiento, sean capaces incluso de criticar lo que se les está enseñando y, por otro lado, sean también capaces, por supuesto sin caer en un paternalismo o en una enseñanza *light*, de tomar sus propias decisiones, de participar. Evidentemente, todos los que llevamos tiempo en la enseñanza vemos que la participación de los alumnos es mínima. El hecho de que voten en un Consejo Escolar no quiere decir demasiado y muchas veces hay que

cazar a lazo a los alumnos para que se presenten para ser representantes. ¿Qué le parece a usted todo esto, profesor Savater?

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Tiene usted razón, lo que pasa es que en estos casos siempre es más fácil predicar que dar trigo. Todos sabemos que lo deseable sería que según van avanzando los alumnos en edad fueran teniendo más intervención dialógica, argumentativa, etcétera, en las enseñanzas que se le da. Es decir, distinguir entre una enseñanza de hechos, que no está sometida a la discusión porque no son hechos que el profesor se inventa, sino que toma del conocimiento científico en su momento, y otros que son más valorativos o más interpretativos y que están más sujetos a la discusión según va avanzando en edad la persona que está aprendiendo. **La enseñanza no es una ciencia, es un arte** y a diferencia de otras cosas que se pueden enseñar completamente, uno nunca puede enseñar a enseñar del todo. Es decir, hay un arte en los maestros, en los profesores, un equilibrio entre la necesidad de transmitir cosas que no están sujetas a debate y la necesidad también de transmitir la capacidad de debatir.

De todas maneras, me preocupa cómo va disminuyendo el afán de preguntar y de intervenir de los chicos y de las chicas según crecen, cuando supuestamente debería ser lo contrario. Es decir, los profesores de Primaria que están con niños muy pequeñitos normalmente de lo que se quejan es de que los niños no les dejan dar clase porque no hacen más que preguntar cosas. Y poco a poco va desapareciendo esa capacidad, van convirtiéndose en más autistas hasta llegar a la universidad donde ya nadie pregunta absolutamente nada y todo el mundo nos mira con cara de pánico diciendo cuándo se va este señor y puedo salir al pasillo a fumar un pitillo. ¿Qué pasa en ese proceso? ¿Qué hacemos para quitarles las ganas de preguntar, aparte de que haya razones del crecimiento y de maduración psicológica y de que los chicos van siendo más conscientes de los demás que de los temas? Afortunadamente, a los niños les preocupan las cosas y no lo que piensen los demás de ellos y, desgraciadamente, según vamos creciendo nos vamos volviendo más bobos y nos preocupa más la opinión de los demás que los temas que nos deberían interesar. Pero aparte de todo esto, van perdiendo la idea de que la pregunta lleve a algo. El niño cree que las preguntas llevan a algo y los jóvenes van perdiendo esa convicción, van pensando que en el fondo no sirve de nada preguntar o no sirve de nada dar una opinión. Eso es serio y un buen profesor debería mantener abierta siempre la convicción de que la pregunta siempre es útil y de que la argumentación es atendible, siempre que no termine por degenerar en la mera testadurez o en el mero capricho.

El señor don **ANTONIO SÁNCHEZ** (Instituto «Europa». Rivas.): Buenos días.

Quería hacer un par de apreciaciones y alguna pregunta.

He llegado un poco tarde y no he podido oír toda la conferencia pero me parece que en último término la conferencia de don Fernando Savater se parece bastante a la de ayer de don Olegario en el sentido de que ambos presuponen una armonía entre todos los hombres. Por ejemplo, dice que se deben respetar a las personas y no a las opiniones, pero resulta que las personas se constituyen a través de sus opiniones y lo que hay que analizar es el contenido de esas opiniones. Es decir, que si dejamos de lado los contenidos, estamos valorando a todas las personas también por el simple hecho de serlo y así valoraríamos a un Hitler o a un etarra que me quiere matar porque tiene unas opiniones que a él le convencen mucho. Eso es un problema dialéctico al final, de enfrentamiento de distintas formas de ver la vida y de distintas normas. Lo mismo ocurre cuando distingue entre derechos y deberes. Los derechos solamente se constituyen a través de deberes y por eso hay derechos que sólo se adquieren a los dieciocho años, cosa que a mí me sorprende hoy en día ya que, por ejemplo, a los alumnos se les da derecho a huelga, que ni la ley reconoce, cuando en teoría no tienen ni siquiera la capacidad de entender para qué es la huelga. Todo esto viene por esa pretensión de que, a pesar de que haya diferencias, de que haya multiculturalidad, pueda haber una armonía. Se presupone la armonía que se quiere conseguir y ese el mayor error porque, en el fondo, siempre dependemos de normas que luchan unas contra otras, y al final la norma vencedora es lo que hace lo común, las normas políticas, a pesar de que haya diferencias. Y esas diferencias pueden surgir en su día, pueden manifestarse pero tienen que luchar con la norma vencedora para imponerse o no. Por tanto, presuponer esa armonía es dejarlo todo como está y dejar que el que se hace más fuerte, aunque sea de forma irracional, y al final venza la mayoría que es lo que está pasando hoy, sobre todo en la escuela. Al final, los chavales, por simple mayoría, aunque no partan muchas veces de principios racionales y contrastados con los demás, acaban imponiéndose incluso al profesorado.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Me creerá usted si digo que algún ejemplo de que no todos los seres humanos vivimos en armonía tengo experimentalmente. Soy ingeniero, pero la vida me ha enseñado con bastante contundencia que, efectivamente, la armonía no reina obligatoriamente entre todos los seres humanos.

No se trata de presuponer la armonía, sino de presuponer la capacidad de armonía, sin la cual no existe la democracia. Es decir, si los seres humanos no pueden enfren-

tarse entre sí más que por violencia y no por dialéctica, entonces la democracia es perfectamente imposible. La democracia parte de la suposición de que no es que el más fuerte impone la ley, sino de que la fuerza viene de que todos aceptan debatir cuál ley debe haber. Ése es el gran invento de la democracia. Naturalmente, *Ciro El Grande* pensaba que lo importante era que hubiera una buena ley para la comunidad y los demócratas lo que hemos pensado siempre es que la buena ley no puede ser buena si no ha sido debatida por la comunidad de una manera igualitaria y que, aunque alguna persona dentro de la comunidad se le ocurra alguna ley mejor incluso que esa que se va a proponer, siempre tendrá el defecto de ser la ley de esa persona y no la ley de la comunidad. Este es el principio elemental y no presupone la armonía, al contrario, la polémica está dentro, en el corazón mismo del sistema democrático. Se ha dicho que un parlamento es una guerra civil aplazada o realizada de manera pacífica, y es verdad. Es decir, un parlamento escenifica la guerra civil que gracias al parlamento no se da en la calle. Por eso es importante defender a los parlamentos frente a otros sistemas extraparlamentarios. Pero naturalmente que no se olvidan los antagonismos, lo que pasa que no todos tienen que expresarse por la violencia, como creía Caliclés. Es decir, Sócrates ya sabe que no está de acuerdo con Caliclés y que no reina la armonía entre ellos, lo que Sócrates no cree es que esa falta de armonía deba resolverse en un campo de batalla, aunque a partir de ese campo de batalla surja algún tipo de ley. Este es el presupuesto e intento no caer en un angelismo y pienso que las personas son valorables en el sentido de que, por ejemplo, yo creo que a Hitler, persona que me merece un aprecio personal escaso como usted se puede imaginar, si le tuviera en mis manos tampoco le sacaría las tripas a mordiscos o le sacaría los ojos. Simplemente creo que hay cosas que no se le hacen a la gente, no porque las merezcan o no las merezcan, sino porque los demás no merecemos tener que tratar a los seres humanos así. Es decir, cuando uno trata a los seres humanos como humanos, no es porque los considere buenos, sino porque considera que es bueno para un ser humano tratar a los demás así. Por tanto, cuando digo que las opiniones deben ser discutidas y debatidas, también digo que incluso con toda la vivacidad que usted quiera, y que yo suscribo porque no hay que envolverlo todo en algodones y de dar la razón, de acuerdo con el carácter de cada cual y dentro del respeto. Ahora, por supuesto, si las opiniones de una persona implican la violación del Derecho, para eso están las leyes.

En el tema de los derechos y deberes el problema sería que las personas que creen que entre sus deberes está el convertir sus deberes en deberes de todos. En una sociedad democrática hemos intentado decir que los derechos son aquellas cosas que uno puede considerar deber e incluso reconocerles a otros, pero que no toda la sociedad tiene que asumir como un deber único. Admito que es verdad que nuestra sociedad cae a veces

en esa especie de cosa de que ya el niño desde la cuna tiene todos los derechos de la persona adulta. Es decir, que en vez de preparar al niño para ser ciudadano y persona adulta, damos por hecho que ya es persona adulta y ciudadano desde que nace y lo único que hacemos es quedarnos arrobados ante su comportamiento o extrañarnos de que no se comporte como creemos que debe comportarse un ciudadano desde pequeño. Nosotros somos los que tenemos que convertir al niño o a la niña en ciudadano, no dar por hecho que ya desde la cuna viene predispuesto a la ciudadanía y, por tanto, ya puede decidir o manifestarse igual que si fuera el ciudadano ese que queremos lograr.

El señor **MODERADOR:**

Hay una tercera intervención y después otra.

El señor don **JUAN MANUEL PÉREZ** (Director del Instituto «Clara Campoamor» de Móstoles): En primer lugar, quiero decir que no me parece que la conferencia de hoy se parezca mucho a la que han citado ayer. Comparto con mucha gente la admiración por las ideas de don Fernando Savater y también por el precio que está dispuesto a pagar por ellas y los análisis se parecen en que la realidad del mundo educativo no es muy buena, pero no se parecen nada en las soluciones que convendría aplicar. Me parece que hay que evitar el pretexto de que con tanto desacuerdo y complejidad tengamos la coartada para no hacer absolutamente nada. Ya sabemos que las responsabilidades son compartidas, que los profesores no las tienen todas, como mucho tendrán un cuarto, pero sí es cierto que están desmotivados e, incluso, desconfían del sistema, pero la Administración es la que crea el marco general y también intervienen, por supuesto, los padres y los alumnos. Sabemos que cada vez los padres tienen un menor control sobre sus hijos y los alumnos tienen sus potencialidades pero se resisten muchas veces a ser educados.

Entonces, creo que la diagnosis la tenemos bastante clara y el asunto es que empecemos a tomar ciertas medidas. Está claro que tenemos que decidir si vamos a educar para un tipo de sociedad o como agentes sociales educar para lo que la sociedad nos pide. No vamos a poder influir mucho en las familias ni en la televisión, eso parece claro, y el asunto es si nos vamos a mantener como profesores simplemente, a través del voluntarismo y del individualismo, o vamos a tener un marco legal que nos permita hacer las cosas mejor. Hacen falta cambios, pero los cambios deben ser duraderos. Hay una serie de cosas que no se deberían cuestionar. En el sistema educativo cada vez que hay un cambio de Gobierno, se decide que es mejor educar de una manera en vez de la otra y es algo así como si cada vez que hubiera un cambio de Gobierno la gente decidiera operar de apendicitis

de una manera distinta. Creo que hay unos principios que deben ser anteriores a la reforma del sistema, a la reforma del modelo y esos principios son que la educación es un bien público y nadie la defiende mejor que la escuela pública. La discrepancia está en saber si pública es toda, o la privada concertada es totalmente pública y defiende las mismas cosas. Una cosa es respetar las ideas y otra financiarlas.

La defensa de la calidad debería ser el segundo principio. Está claro ¿no? La defensa de la calidad implicaría seguramente discriminar, entre profesores y entre alumnos. Todos decimos que sí a la formación integral, pero hemos oído aquí dos modelos: uno absolutamente laico y otro impregnado de religiosidad. Cada uno se tendrá que decantar por uno.

Y, por último, una verdadera autonomía de gestión.

Si eso no existe, es imposible acometer la reforma del modelo, que sería exclusivamente tantos itinerarios, tantas repeticiones, reválidas, etcétera. Pero el modelo es el que está aquí. Entonces, lo grave es lo que ha dicho el señor Savater, lo de «me da igual». Al alumno de momento parece que le está dando igual, pero si le da igual al sistema, entonces ya hay unos profesores a los que les da igual y no hacen nada, y otros que hacen ciertas cosas.

Termino haciéndole dos o tres preguntas por si pudiera responderlas. ¿Cómo lograr que los profesores, si no existe ese marco —y yo dudo que llegue a crearse por la falta de consenso— se impliquen si no hay proyecto o si no comparten el proyecto? ¿Cómo hacer cuando los alumnos no quieren ser educados? Hablamos de lograr hacerlos felices, pero ayer se dijo que si no somos capaces de prever que vayan a poder tener un puesto de trabajo, cómo los vamos a hacer felices. Por último ¿vale el mayor número, aunque algunos se queden en el camino? Gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Estoy de acuerdo con usted en que hay cosas que deberían estar al resguardo del puro vaivén político en el sentido de cambios de Gobierno. No creo que la enseñanza sea apolítica ni deba estar alejada de lo político, porque me parece que educar es preparar para la *polis*, educar para la ciudadanía, pero es verdad que la educación no debe estar sometida a los vaivenes gubernamentales, incluso su propia financiación. Hace años una serie de gente apoyaron con muy buen criterio el hecho de que se creara un plan de inversión y de financiación para la educación a corto y medio plazo que quedara al margen de cualquier tipo de disputa de tipo gubernamental, es

decir, que todos los partidos se comprometieran a que, gobernara quien gobernara, se respetara esa inversión. También sería bueno que hubiera una especie de pacto educativo o de principios básicos, pero haría falta un debate, no simplemente dar voces distintas que se anatematizan unas a otras, sino que se pusiera en común cuál es el mínimo común denominador que hoy se puede exigir en una sociedad como ésta. Y que ahí los maestros, sobre todo los de la enseñanza pública o la enseñanza efectivamente financiada con fondos públicos, aunque sea concertada, se comprometieran a esos mínimos. Porque, además, tampoco hay una diversidad tan absoluta; a veces se exagera, por el enquistamiento o el capricho con que se toman algunas diversidades, y se crea la impresión de que no compartimos absolutamente nada. Me acuerdo cuando intentaba hacer la *Ética para Amador*, que era una especie de prontuario, de reflexión laica para jóvenes sobre los valores, todos me decían que eso era imposible y que cómo les iba a decir nada con la pluralidad y diversidad que había; gente de mi edad que tienen hijos me decían que qué les iba a decir, pero yo les contestaba que habría que darles alguna pista, como que el canibalismo no es una variedad gastronómica como cualquier otra. Es decir, parece que no se puede decir absolutamente nada y que los seres humanos no compartimos ningún tipo de valor o de principio. Pues me parece absurdo, más bien creo lo contrario. La mayoría de los seres humanos compartimos valores y hay un común denominador muy sustantivo, sin caer en el angelismo de creer en la armonía que se me reprochaba antes. Existen unos valores y, probablemente, porque no dependen de nuestra voluntad, sino del tipo de sociedad en que estamos y porque no podríamos estar en una sociedad democrática, racionalista, etcétera, del siglo XXI si no tuviéramos algún tipo de valor, el aprecio por determinados principios, por la veracidad o por la investigación. Si no hubiera ningún tipo de respeto ante esas cosas, no podríamos funcionar como sociedad y la prueba es que estamos viviendo en un mundo en donde las sociedades que no comparten esos principios o que tienen graves deficiencias en alguno de esos principios no funcionan. Por tanto, está bien que establezcamos la diversidad pero tampoco exageremos el monto de esa diversidad.

Por otra parte, si un alumno dice que si no le regalan el puesto de trabajo, no le interesa que le eduquen, es que alguien ha fallado al decirle para qué se le está preparando. No sé si tendrá más trabajo o menos, si irá a una sociedad en que ya el pleno empleo no será un objetivo y el trabajo se habrá convertido de una tarea meramente productiva en una tarea de inserción social y habrá que compartir las horas con otros, o cien cosas que pueden pasar, pero lo que es evidente es que esa persona va a tener un puesto en la sociedad como ciudadano y como gobernante del conjunto de la sociedad y eso es para lo que se le está preparando. Si luego, además, se desarrollan unas excelentes capacidades que hacen de él una persona útil, versátil, que puede elegir puesto de trabajo y pasar

de uno a otro, estupendo. Pero lo que el maestro no puede garantizar es que ese mundo al que él le prepara vaya a serle favorable y lo que es evidente es que para cualquier mundo necesita un tipo de preparación. De todas maneras, no sólo el problema es de los alumnos, sino que muchas veces los padres están totalmente convencidos de que lo único que cuenta en la escuela es que les coloquen al niño. En fin, comparto sus perplejidades y las amplío y, desgraciadamente, no puedo resolverlas.

En cuanto a la idea del bien común parece un poco patético que cuando uno se refiere a ella sienta todavía un cierto temblor en nuestra sociedad, madura y democrática, que se piense «este señor, qué es lo que querrá imponer...». Lo que pregunto es qué hacemos aquí todos juntos, por si acaso a alguien le interesa saberlo. Es decir, esa idea de que todo el mundo viene con recelo, esa idea de « es que yo soy diverso», pues será usted todo lo diverso que quiera. Además, la diversidad tampoco es un bien en sí mismo pues si las sociedades fueran diversas debería haber esclavos, personas que cobran sueldos, etcétera, pues eso aumenta la diversidad. Precisamente lo democrático de las sociedades modernas es que son igualitarias en muchos aspectos, es decir, menos diversas. Probablemente, la Roma de los césares era mucho más diversa que nuestras sociedades ya que en ella había de todo: el meteco, el ciudadano que podía votar pero no podía ser elegido y muchísimos otros. ¿Es eso lo que se quiere?

El señor don **MANUEL BEAMONDE** (Director del Colegio Agustiniiano de Madrid):
Buenos días.

Me gustaría preguntarle a don Fernando si cree que en este tiempo que estamos viviendo de democracia tenemos suficientemente claro qué es un valor. Nosotros los educadores solemos quejarnos de que los padres están viviendo una crisis fuerte de valores y a la hora de la verdad no saben cómo educar a sus hijos. Me pregunto si los profesores no estamos también en la misma situación de crisis de valores. Estos días se está oyendo aquí hablar de lo público y de lo privado, como si los valores no fueran comunes para todos. Por eso le preguntaría, porque ayer también se oyó decir aquí que la axiología de Max Scheler ha quedado superada, si nos podría dar él una axiología de valores, cuál nos propondría hoy, una axiología en la que todos pudiéramos estar de acuerdo, tanto la pública, la privada, el inmigrante o el no inmigrante, porque si no lo tenemos claro difícilmente vamos a transmitir lo que no tenemos claro. Por tanto ¿cuáles serían esos mínimos en los que todos tendríamos que ponernos de acuerdo? Esto es elemental para vivir en democracia.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Se puede imaginar que como profesional de la Filosofía práctica, de la Ética, etcétera, creo que esa reflexión es fundamental y que reflexionar sobre lo que es un valor es importante. Ahora bien, recuerde usted el tamaño que tenía la obra de Max Scheler citada. Por tanto, no me atrevo ahora a improvisarles nada que pueda sustituir a ésta o a las otras muchas que se han escrito.

Pero es verdad eso que usted dice y, en primer lugar, habría que discutir qué es un valor porque ya la idea misma de crisis de valores, tan repetida por quienes hablan de oídas, implica poco conocimiento de lo que se está hablando como un valor. Es decir, los valores nacen de la crisis, no están previos a las crisis, sino que aparecen en las crisis. Si yo voy por la calle y veo a un señor muy grande pegándole a un niño en la cuna para robarle el chupete, surge una sensación de rechazo, de indignación o de que ése no es el comportamiento que debería tener un adulto respecto a un niño. En esa situación de crisis es donde surgen los valores y quien no entiende lo que es un valor, como ve que la gente es muy mala piensa que no hay valores. No. Los valores son ver que la gente no es como uno quisiera. Es decir, de la reflexión de que el mundo no es como uno cree que debiera ser surgen los valores. Si todo el mundo se comportara como debe, no existirían valores porque no harían falta.

Una de las cosas que más perplejos nos deja a los profesores de Ética es que nos digan que preparamos a los niños para la solidaridad, para la tolerancia y luego salen al mundo y sólo ven explotación, intransigencia e intolerancia. Pues claro, por eso hay que educarles para otra cosa. Si el mundo fuera como creemos que debe ser, lleno de virtudes y de valores no haría falta educar, sino que bastaría con decirle: «niño sal fuera y haz lo que veas.» Por tanto, la idea de crisis de valores sería que un día uno se asomara a la ventana, viera el mundo y pensara que todo es como debiera de ser. Pero ¿hay algún caso en que haya ocurrido eso? Al contrario. Todos los moralistas han visto que el mundo no es como debiera de ser. Luego, llamar ahora crisis de valores a que no todo el mundo se comporta de acuerdo con los valores que uno tiene, es completamente ingenuo. Precisamente porque hay esos comportamientos desviados, nosotros estamos intentando acunar esos valores y defenderlos, porque no lo están. En el momento en que deja de haber polémica, deja de haber valor. Los valores surgen de ese *décalage* entre lo que es y lo que debería ser. De modo que ése es el comienzo de esa reflexión que usted me pide. En vez de decir que la gente se porta mal porque no tiene valores, habría que decir que creemos, que se portan mal porque.... Ése es el valor, darse cuenta de que hay gente que no se porta bien o de que nosotros, sobre todo, no nos portamos como creemos como deberíamos o que la sociedad en general debería cultivar otro tipo de valores. El valor es lo que

nos sirve para interpretar la distancia entre el ser y el deber ser que hay en lo real. Ahora, es verdad que habría que intentar crear ese mínimo común denominador, intentar por lo menos empezar por una reflexión sobre qué significa que algo vale, en qué sentido hay valores sociales, valores individuales, valores personales y en qué sentido hoy se aceptan o se cotizan los valores, cuál es el contraste social de apreciación de un valor, hasta qué punto uno puede mantener valores sociales ajenos o contrarios a otros, hasta qué punto, como decía Weber, la sociedad es la que está en la lucha de los dioses unos con otros y los valores se enfrentan unos con otros, porque tampoco hay que ocultar que no todos los valores son conciliables inmediatamente. La libertad es un valor y la igualdad, por ejemplo, es otro valor y no siempre son fáciles de conciliar. No se puede dar la idea de que todos los valores están automáticamente armonizados. Si uno aplica los valores con absoluta exclusividad pueden convertirse, incluso, en contravalores. Es decir, un exceso de libertad puede llevar a dañar otros valores, una búsqueda de la igualdad a toda costa, también. Hay que pensar que los valores tienen que estar mediatizados por el conjunto de lo valorativo y no simplemente que cada uno debe absolutizarse. Esto puede ser otra reflexión.

Insisto en que eso que plantea usted es necesario, pero no basta con acuñar un código y sería bueno que empezáramos ya a ponernos de acuerdo al menos en ciertas cosas en una reflexión compartida.

El señor don **EDUARDO LÓPEZ** (Colegio «Chamberí» de Madrid): Buenos días.

He creído entender que ha dicho que la educación es una cuestión pública o de Estado. Mi pregunta es ¿qué equilibrio, si existe o si debe existir, entre la educación como cuestión pública o de Estado y el derecho del padre y de la madre a educar a su hijo según sus propias convicciones? Gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Yo he dicho que es pública, pero no digo que sea del Estado, sino que es pública, o sea, de la sociedad. Es decir, que la educación nos compete a todos porque estamos formando ciudadanos cuya conducta va a influir en la de todos y cuya capacidad de gestión va a influir en la de todos. Entonces, evidentemente el problema no puede ser nunca del padre y de la madre y yo creo que éstos no tienen derecho a cualquier cosa respecto de la educación de su hijo. Es decir, la educación es un compromiso social, no es un bien exclusivamente que dan los padres a sus hijos y que los hijos reciben de sus padres; es un compromiso con la sociedad; no se puede tolerar que los padres llevados por sus ideas enseñen la práctica del canibalismo, del racismo o nie-

guen los principios gracias a los cuales podemos convivir. No creo que los padres tengan derecho a eso y no creo que la sociedad deba autorizar eso respecto a los hijos. Es decir, si hace falta, la sociedad debe defender a los hijos de sus padres y debe defender la capacidad de esos futuros ciudadanos de tener los valores que creemos que son dignos de ellos y uno de los valores importantes de nuestra ciudadanía es el pluralismo en cuestión de creencias, etcétera. Por tanto, en lo que no afecte al núcleo esencial de la democracia y a los principios básicos de la convivencia democrática, hay que respetar el pluralismo y, por consiguiente, el interés o la voluntad de los padres porque esto es parte de esos valores que queremos mantener. Pero no me parece que el criterio de los padres pueda ser la única voz ni la decisiva en casos extremos, no en accidentales que se presentan a veces como el del velo o no velo, no si en la cuestión hay transacción posible, puesto que también parte de una mentalidad democrática darse cuenta de cómo evolucionan y cómo se transforman las sociedades en que vivimos y no de aplicar criterios del pasado a situaciones nuevas que no se mejoran sino que empeoran con intransigencias, pero cuando se llega al núcleo duro de la democracia no se les puede decir que hagan lo que quieran.

La señora **DE LA CIERVA Y DE HOCES** (Miembro del Consejo Escolar del Estado y del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid):

Ante todo quiero felicitar al señor Savater porque ha sido una exposición muy interesante, con una gran riqueza de lenguaje y de ideas, lo que se agradece mucho en estos momentos. Sin embargo, me gustaría hacer alguna observación.

A mí me parece, profesor, que ha sido una bellísima teoría de la educación que desde mi punto de vista no ha tenido en cuenta la realidad social y cultural que vivimos hoy en este siglo XXI. Es decir, el Caliclés de la época clásica y griega —y le hablo desde mi ser clásico puesto que ha sido mi estudio profesional—, el del siglo V antes de Cristo es apoyado en la fuerza y es el que le decía «no me importa» a Sócrates y el del siglo XXI es el del «todo vale», «me da lo mismo lo que usted diga», «me da lo mismo los argumentos que me quieran a mí dar, porque todo vale». Y todo vale en función de algo, es decir, el objetivo que hoy pueden tener nuestros estudiantes y, de alguna manera, sus padres es que lo importante es que el estudiante termine sus estudios y pueda tener una profesión que le dé dinero, que le dé éxitos. No creo que la prioridad de hoy entre nuestros estudiantes sea el ser gobernante. Esa vocación política, que está muy bien que los educadores la tengamos en cuenta ya que van a gobernar desde la política o desde la economía que también es una gran potencia de gobierno, va más en la dirección del éxito perso-

nal. Entonces, la dialéctica de persuadir y de ser persuadidos en determinados valores básicos para la educación de la persona se dificulta con el «todo vale».

Por otra parte, discrepo en que lo importante en la educación sea formar gobernantes. Desde mi punto de vista, en la educación lo importante es formar personas. Personas que, por supuesto, van a ser ciudadanos, personas que deberán tener como objetivo mejorar la sociedad en la que les toque vivir, tanto siendo gobernantes en lo político, económico o cultural, como siendo gobernados, porque si únicamente el objetivo es ser gobernante será tremendo pues todo el mundo querrá mandar y a ver quién obedece. Es verdad que me ha parecido muy lúcida su afirmación de que todos somos gobernantes en el sentido de que elegimos a los que nos gobiernan. Esto es muy interesante y hay que tenerlo en cuenta y enseñárselo también a los estudiantes de hoy. En cualquier caso, me hubiese gustado un complemento en su conferencia, que le repito que la he escuchado con muchísimo agrado, teniendo en cuenta en esa educación a los gobernantes que valores se mueven hoy con ese «todo vale» y dirigido a la riqueza personal.

Muchas gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Tiene usted razón pero, como he dicho antes, que los valores imperantes o más espectaculares de la sociedad puedan ser distintos a los que consideramos dignos de ser transmitidos me parece evidente. Supongamos que la sociedad actual en la que vivimos sólo valora el éxito personal y el lucro económico, pues nosotros tendremos que educar para otra cosa. Por tanto, porque es así es por lo que tenemos que educar, pues si la sociedad en la que vivimos estuviese regida por los principios de San Francisco de Asís pues a lo mejor eso nos dispensaba de tomarnos una serie de molestias educativas. Pero como no es así, hay que educar. Ahora, si el educador a lo único que se limita es a constatar los valores que hay en la sociedad y que nos desagradan, a decir que la televisión atonta y que la gente sólo piensa en ganar dinero, le tendremos que decir que eso es lo que tiene que arreglar. La sociedad no funciona simplemente tal y como nosotros quisiéramos y nosotros vamos a apoyar, no unos elementos contrarios o distintos a la sociedad en que vivimos, sino a apoyar aquellos mejores aspectos de la sociedad en que estamos. Se dice que los educadores lo único que hacen es reproducir la situación social, pues no; reproducimos conscientemente aquellos aspectos que creemos valiosos de reproducción social, no otros; nosotros no inventamos unos valores contrarios y nos oponemos a toda la sociedad y por un lado va la sociedad mala, corrupta e individualista y, por otro lado, va un don quijote educativo con valores completamente distintos, sino que dentro de ese magma de valores sociales, entre los cuales se prima

muchas veces la visión del individuo que triunfa y junto a esos otros más abnegados, más reflexivos o más solidarios, nosotros tratamos de transmitir y sostener los que consideramos importantes. Pero no podemos simplemente quejarnos de que el mundo no nos apoya lo suficiente, aunque sea verdad. Educamos y nos movemos en el mundo que existe y ser gobernante no es llegar a ser gobernador civil ni ministro, sino es ser ciudadano y si la gente piensa que la gestión de la comunidad sólo compete a los señores que se reúnen en determinados parlamentos y que se pasean en coches oficiales, llevan una vida de vasallos, no de ciudadanos y no debemos formar vasallos, sino ciudadanos.

El señor **MODERADOR**: En el mapa mental que para armonizar las intervenciones me he fabricado había otra intervención que creo que es la séptima.

La señora doña **M.^a DOLORES PÉREZ** (Colegio Kensington K.S, Pozuelo de Alarcón): Buenos días.

Le agradezco muchísimo su agradable introducción a este tema y este debate. La verdad es que tenía ganas de comentar que tal y como está la educación y si tratamos de educar a esa diversidad de personas que tenemos en nuestras manos, es una asignatura pendiente el hacernos cargo de la realidad con la que contamos. Estoy absolutamente de acuerdo con usted, profesor Savater, en que hay que educar toda esa serie de valores y no tratar de ser prácticos, sin embargo la sociedad sí nos dice que sería bueno jugar con esa realidad y esa realidad es que hay niños que no tienen los mismos intereses pues nuestra juventud es diversa y con una buenísima formación profesional dignificada podríamos en esos años no perder a muchos de esos alumnos y no intentando unirles a todos y enseñarles lo mismo de la misma manera. Una buena formación profesional es para mí una ocasión perdida en casi todas las reformas. Vamos a hacer que personas que realmente necesitan por practicidad familiar acabar antes y empezar a trabajar con una formación, más que estarse hasta los dieciséis o dieciocho años repitiendo en unos lugares en que van a acabar sin nada, ni siquiera con esos valores porque no están en disposición a aprenderlos. ¿No sería bueno que en esa formación profesional tratáramos de educarles, además de en unas manualidades y en unas necesidades que luego van a utilizar antes que una carrera universitaria, en esos mismos valores, pero que nos quieran entender, que estén más a gusto, que no estén en contra, que no estén sentados sin hacer porque no quieren hacer ya que no le ven un futuro?

En segundo lugar, está el tema de los inmigrantes. Los inmigrantes son una realidad que necesitamos. Tal y como está la natalidad en la actualidad, los inmigrantes no

son algo negativo que nos vienen en una patera, son personas que vamos a necesitar en el futuro porque no vamos a tener mano de obra y los hijos de esos inmigrantes son los futuros españoles. Eso es muy importante y me parece terrible cuando un niño con catorce años entra sin saber hablar español en una clase. ¿No debemos preparar unas unidades especiales para recibir a esos niños y, una vez que están preparados para eso...? lo que pasa es que me parece que las dos cosas son muy caras, aunque no por eso dejo de pedirlo porque creo que sería interesante. Muchas gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Tiene usted razón en que es muy caro y eso es parte del problema. La buena educación es cara y la educación, que se va haciendo cada vez más compleja, se va haciendo cada vez más cara, va necesitando más medios, profesores de apoyo e instancias que antes no hacían falta. Esto es evidente. Si lo que se hacen son recortes presupuestarios en educación confiando en que las familias pudientes costeen a sus vástagos, se está traicionado el sentido de una educación democrática.

Por otro lado, yo no conozco niños que quieran ser educados. Todos los niños que conozco en principio lo que quieren es irse de la clase, no entrar y los que tenemos que ofrecer algún tipo de interés dentro de la clase para que quieran quedarse somos nosotros. Es verdad que hay niños que nacen en una familia culta, donde hay libros, discos y palabras, y esos niños suelen sentir más interés por seguir la educación, y otros niños nacen en una chabola, donde tienen problemas de adaptación familiar, abandonados, sin libros y sin palabras y esos son los que más educación necesitan y son los que menos interés tienen en ser educados, y esas personas son las que van a irse antes de la educación si se les deja, porque no tienen ningún tipo de estímulo familiar que les obligue a continuar y es la sociedad la que tiene que decir que tienen que seguir, la que tiene que decir «pues sí, a pesar de que a tí en ese momento no le parezca importante, a pesar de que vivas en un contexto en el que no ves valoradas esas cosas nosotros sabemos que son importantes para que no tengas que reproducir las mismas limitaciones del medio en el que has nacido», porque por eso **la educación es un elemento de lucha contra la fatalidad social**, contra la fatalidad que hace que el hijo del ignorante siempre tenga que ser ignorante o que el hijo del pobre siempre tenga que ser pobre. Contra esas fatalidades tiene que luchar la educación y si dejamos que el niño determine cuándo quiere seguir y cuándo quiere no seguir, lo que haremos será perpetuar esas limitaciones y esas determinaciones, porque los que más necesitan la educación son los primeros que van a decir que está hartos de recibirla. Ese es el problema, aunque también es verdad que hace falta dinero, es verdad que no se puede educar a todo el mundo igual, tengan los problemas que tengan. Por tanto, no basta con decir «hijo, tú te quedas aquí» y cierro la

puerta, porque hay que aceptar que hay personas con las que hace falta un suplemento de esfuerzo, y no digamos en el caso de los inmigrantes, eso es de sentido común. Cómo vas a coger a un niño de catorce años que acaba de llegar y que no sabe decir más que tres palabras de español y le vas a sentar al lado de los demás como si no pasara nada, aunque no sepa idiomas ni nada y ya es igual que los demás. La igualdad es tratar igual a las personas dándose cuenta de lo que son, no es tratar igual a los desiguales. Es absurdo. Se trata de considerar qué es cada persona y potenciarla para que tenga un papel social igual que los otros. Y eso es muy caro. Por eso antes comenté la idea de que se pusieran de acuerdo todos los partidos políticos en una inversión educativa continuada de un monto determinado al resguardo de las variaciones gubernamentales. Esto tendría mucha importancia.

El señor don **PEDRO BERMEJO** (Instituto «Emilio Castelar»): Quería contarle alguna observación que he tenido en mi profesión para que me diga qué opinión le merece. Hace algunos años, ahora ya menos, y en el medio rural o en el medio industrial pequeño algún padre cuando su hijo llegaba a los trece o catorce años decía: «Que no venga al colegio porque aquí lo único que aprende son picardías y lo que hace falta es que se vaya al trabajo porque allí va a aprender valores, porque yo fui a la escuela a aprender a leer y escribir, creé una familia, los estoy atendiendo y vivo bien». Esa era una valoración y ahora escucho otras que suelen ser de madres que dicen: «Es que lo que les enseñan no es lo que les interesa, no va por el camino este de la Operación Triunfo...» Tampoco está valorado. Ahora los profesores queremos tener más contacto con las familias y es difícilísimo que atiendan; hay un grupo de madres que no trabajan y que están en casa y que o les da vergüenza o no quieren ir a escuchar al profesor, no valoran la educación ni al educador, incluso a las que están trabajando o los padres que están trabajando —yo se lo he oído porque me lo han dicho— les da vergüenza pedir permiso en el trabajo para atender algo que es la educación de su hijo y hasta los jefes llegan a reírse. Me gustaría saber su opinión acerca de esta valoración que se hace socialmente y por la familia de la educación y del educador.

Por otra parte, también hemos observado últimamente que cada vez la participación es menor, sin embargo sí quieren que se les ofrezcan cosas para sentarse y verlas, disfrutarlas o destrozarlas, pero bueno. Entonces, a mí me parece fatal que ahora los ayuntamientos y organizaciones ofrezcan una alternativa de ocio, pero ya organizada. Me parece que ya hemos organizado bastante la vida de los jóvenes y el ocio deben inventárselo ellos y ser capaces de crearlo y es que se lo estamos haciendo todo. Nada más y muchas gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Lo que dice usted de los padres es verdad. Uno de los problemas de la educación es que los que hemos sido educados deficientemente tenemos que educar mejor a los que vienen, o sea, los que hemos sido educados en una dictadura tenemos que educar para la democracia o los padres que arrastran una serie de deficiencias educativas son los que tienen que promocionar mejor la educación de sus hijos. Por eso, ante la idea de que eso no les interesa, hay que decir que «a mí me da igual lo que a usted le interese». Es decir, esa idea de que la educación es como entrar en el supermercado donde compras lo que a ti te gusta y te interesa, esa mentalidad consumista hasta en el terreno educativo no puede ser. El niño está pasando por un servicio público obligatorio porque nuestro sistema político y nuestro sistema democrático exige esa formación de ciudadanos, y no es una cosa optativa. Cuando se habla de educación obligatoria se quiere decir que no es una cosa optativa, no es simplemente ver si a la gente le interesa, le gusta, le divierte, le entretiene, le parece útil y rentable, no. Es algo que la sociedad exige porque su supervivencia parte de ahí y la supervivencia del sistema democrático parte de formar ciudadanos. Habrá a niños que no les interese, a otros que sí, a otros menos y a otros más ¿y qué? Y lo que ha dicho usted es importante, es decir, que un padre o una madre tenga derecho a decir que quiere que le dé una tarde libre o lo que haga falta porque para mí la educación de mi hijo y la participación mía en la educación de mi hijo es totalmente imprescindible para la sociedad, no por mis asuntos privados. Y debería haber una mentalidad en cuestiones educativas igual que para llevar a su hijo a que le operen porque está enfermo y a nadie le parece mal que pida una baja por eso.

En cuanto a lo que dice del ocio, es verdad que programado municipalmente es un poco fastidioso: «Ahora toca divertirse y aquí hay un concejal de diversiones que va a decirles a ustedes lo que hay que hacer para pasarlo bien». Pero también es verdad que puede ser útil crear espacios públicos que den posibilidades a los jóvenes, porque si no tienen un sitio donde dormir, un sitio donde encontrarse o una piscina donde nadar y como se les deja pocas posibilidades se les empuja hacia formas de ocio que a veces pueden resultar poco deseables. Por tanto, no es programar el ocio —en eso estoy de acuerdo con usted— sino ofrecer espacios, lugares, posibilidades, bibliotecas, piscinas y cosas que ellos puedan manejar, campos en que ellos pueden ejercerse e inventar.

El señor **MODERADOR**:

Quedan tres preguntas y vamos a intentar ser breves.

El señor _____ : Buenos días.

En primer lugar, quisiera dar las gracias a los organizadores porque nos han dado la oportunidad de ver los principales aspectos de los valores y de la educación. Ayer don Olegario nos ofrecía la importancia de la formación en el pensamiento, saber pensar bien; José Antonio Marina nos hablaba de la importancia de la formación de la voluntad y hoy usted, señor Savater, nos habla de la importancia de ser ciudadanos demócratas, aspecto social importante, donde se ve que la ética culmina en una política.

Pero creo que todavía a esta mesa le falta una pata. Siguiendo un poco el lema de los antiguos *vir bonus dicendi peritus*, creo que usted se ha quedado con el *dicendi peritus*, con el saber argumentar, saber defender en público, saber dialogar y nos hemos olvidado del aspecto del *vir bonus*, del hombre bueno, del hombre virtuoso. Quizás, no sólo como profesor, sino también como padre, hay que saber dar ejemplo de los valores que yo sostengo como demócrata, como persona, como ciudadano que vive en la sociedad, y nuestra educación escasea de buenos ejemplos.

Cuando yo he tenido la oportunidad de poner en disposición de actuar a mis alumnos, he visto que han actuado, han sido consecuentes y que han seguido sus valores. Cuando les he puesto al lado de unos ancianos, ellos han servido a esos ancianos, luego no está tanto el problema en saber interpretar los valores, sino en saber vivir esos valores. La crisis no está en los valores o en los antivalores, sino en los valores que se llevan a cabo o no se llevan a cabo en nuestra democracia. Muchas gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Tiene usted razón. Ojalá que todos pudiéramos dar buenos ejemplos de valores y ya sabe usted que eso no es tan fácil, ni siquiera en los casos más excelsos. Antes se mencionaba el caso de Max Scheler, pues cuando estaba hablando en uno de sus seminarios de axiología con sus alumnos en un momento determinado le llamaron por teléfono y entró en su despacho para hablar con una señorita, conversación que oyeron sus alumnos, y por su tono no daba la impresión de que fuera el famoso doctor Scheler, el que había puesto los valores religiosos y estéticos por encima de todos los demás, ni que actuara constantemente en su vida privada del modo que estaba predicando. Cuando volvió a su seminario y empezó a hablar con los alumnos, notó

una cierta frialdad y preguntó qué había pasado y los alumnos dijeron que le habían oído. Entonces, Scheler les dijo: «Ustedes no saben que los profesores de Ética somos como los postes que en los caminos marcan una dirección que hay que seguir. ¿Han visto ustedes ese tipo de postes? Sí. ¿Han visto ustedes alguna vez que uno de esos postes se eche a andar por la dirección que está marcada? Nunca. Bueno, pues a los profesores de Ética nos pasa igual. Es decir, acepto lo que usted dice pero, a veces, a los profesores de Ética nos pasa que no echamos a andar por el camino que marcamos, aunque deberíamos.

El señor **MODERADOR**: Quedan dos intervenciones.

La señora **SEVILLA**: Buenos días. Yo trabajo en educación.

Me ha dado la impresión durante toda la mañana que no estamos hablando todo el tiempo en el mismo idioma, que queremos garantizar con el debate los valores y con el miedo a la libertad el riesgo de que se puedan elegir otras cosas de las que deseamos, es decir, que queremos garantizar que si se abre ese debate vamos a tener una sociedad libre de la ignorancia, tal como la ha expuesto el profesor Savater, y siempre dirigida al bien. Yo creo que el debate de la educación es que siempre tendremos que seguir debatiendo, porque el bien común hay que ir revisándolo y no está dado definitivamente y desde unas perspectivas ideológicas, sino desde el sentido de ciudadano.

A mí me parece que, igual que se han hecho propuestas de una financiación que debería estar consensuada por la sociedad o por los partidos políticos, tendría que haber unos mínimos que deberían de estar garantizados, como la libertad de opinión o libertad de elección, que se podrían llegar a consensuar libres de todo pensamiento ideológico determinado o religioso.

En definitiva, he tenido la impresión toda la mañana de que estábamos desde esa nube y quería saber si compartía usted esa misma visión. Muchas gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Yo creo que antes otro compañero también ha mencionado el tema de los valores y comenté esto un poquito. De todas maneras, insisto que también tenemos algo parecido a ese mínimo común denominador: los principios constitucionales y los derechos humanos. La proclamación de los derechos humanos es el intento de crear ese mínimo común denominador del que estamos hablando, es decir, que tampoco se trata de que inventemos nosotros los valores. Los derechos humanos y los principios fundamentales, que están incorporados a las constituciones democráticas,

son los valores que ya estamos compartiendo y nuestro sentido como educadores es resaltar la importancia de esos principios. No se trata de que intentemos ahora inventarnos una cosa completamente distinta que nadie conoce ni practica, sino que subrayemos que eso ya está ahí, que ese pacto está ya dado, aunque haya quien se lo salte o a quien se le olvide.

La señora _____: Me gustaría insistir en la noción del bien común, sobre todo desde la perspectiva de lo público y de lo privado, en el siguiente sentido. En asturiano hay un refrán que dice *lo que hay en común no e de ningún*, pero se entendía bien que lo que hay en común es de todos. El problema es cuando lo que es común se entiende como que no es de nadie. Esto lo relaciono también con una consigna política de los años 70 del feminismo que era «lo personal es político», es decir, queríamos que en el ámbito privado reinasen las leyes de lo público.

El problema es que, concretamente, en las instituciones y en la enseñanza me da la impresión que cada vez más se toman posturas que son privadas, del ámbito de lo privado y no de lo público, es decir, que no hay esa distinción entre público y privado y que habría que retomar, clarificar y dilucidar.

Hay una cosa que no me ha quedado clara de la luminosa y deslumbrante intervención del profesor Savater. Cuando alude a los límites de los padres, al socaire aludió al velo y no acabo de entender exactamente qué quería decir. Me gustaría que explicara un poco más qué opina de esta polémica, que no es sólo una cuestión de moda, ni de límites de los padres, ni del sacrosanto derecho a la educación, sino que es una cuestión de derechos humanos. Nada más y muchas gracias.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Hay que insistir en la importancia de elementos públicos o comunes en una sociedad que tiene el defecto opuesto al de antes. Hubo una época cuando yo tenía veinte años en que la obsesión era introducir lo público en lo personal y en lo más privado; hoy, en cambio, hemos privatizado todo lo público y vemos que en el mundo de lo público lo que reina es lo personal y se ha perdido por completo el sentido de lo público, que me parece importante subrayar y aceptando lo que decía una señora antes de que está en una evolución, es decir, que el bien común no está dado de una vez por todas y que sufre evoluciones. La recuperación del elemento público en nuestra sociedad, recuperarlo sobre todo en la cabeza y no tanto en la realidad, debe formar parte de la vida de cualquier ciudadano que no pretende ser un parásito de la sociedad.

En la cuestión del velo yo decía que me parece que el llevarlo, si es una cuestión de que un padre lo imponga en contra de la voluntad de sus hijas o de que signifique la sumisión de la mujer o la pérdida de derechos, puede ser una cosa mala, no por el velo sino por todo lo demás. Lo que pasa es que magnificar lo que es un signo aceptado por la propia persona que lo lleva, no implica mayor discriminación que el hecho de que mañana Madona o cualquier persona pública ponga de moda llevar un aro en la oreja que se lo pondrá todo el mundo y nadie protestará. Y crear un problema sobre todo para la niña que lo tiene que llevar, que además de tener que soportar a un papá que puede que sea de los de armas tomar se va a encontrar con un profesor feroz, no va a hacer que ayudemos a esta pobre criatura a vivir. Por tanto, mientras no sean cosas que no se puedan aceptar como la discriminación respecto a la capacidad de la mujer para estudiar o para trabajar, me parece mucho más grave que la chica tarde cuatro años en escolarizarse que el hecho de que lleve luego un velo. Habría que debatirlo, pero no quedarnos en esa superficialidad cuando estamos en cambio viendo otras sujeciones que sí son reales.

La señora **MONTSERRAT ROJO** (Colegio Público «Agapito Marazuela» de Coslada): He estado escuchando ayer y hoy hablar acerca de valore y ha sido realmente gratificante. Pero al escuchar me doy cuenta qué es lo que podemos hacer nosotros como educadores ante la realidad que tenemos. Unos la ven muy difícil, yo no la veo tan horrorosa, no vivo en un mundo tan horroroso ni veo a unos jóvenes tan horrorosos, aunque si es verdad que nos presentan muchos retos y que tenemos muchas cosas que hacer. Entonces, mi pregunta es: según iba escuchando, yo pensaba ¿qué vamos a hacer nosotros ahora?, ¿cómo podemos cambiar esto? —después de tanto esperar me estoy poniendo nerviosísima—. Cuando hablaba de que necesitábamos enseñar a comprender, a debatir, a razonar y a ser responsables, ¿cómo lo hacemos?...

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Lo mejor posible.

La señora doña **MONTSERRAT ROJO**: Pero yo lo pienso con mi realidad y digo somos de Primaria y ¿para enseñar a razonar y a debatir deberíamos razonar y debatir, deberíamos escuchar lo que dice el otro y el otro lo que dice su compañero? Generalmente en Infantil se trabaja mucho el lenguaje oral, en Primero un poquito, en Tercero casi nada y en Sexto lo escribimos todo. Entonces, ¿cómo vamos a enseñar a debatir, a razonar y a respetar por escrito cuando el que contesta tiene tiempo para esperar, para no atropellar? Por tanto, mi pregunta es, a partir de todo esto que hemos escuchado y partiendo de nuestra Constitución y de los Derechos Humanos que ya están ahí, qué vamos a hacer como educadores para cambiar a partir de ahora.

El señor don **FERNANDO SAVATER**: Yo no pretendo cambiarles a ustedes, que seguro que cada uno se cambiará muy bien, o lo debatirán ustedes que para eso están aquí reunidos. En cambio, entre lo que usted dice hay una cosa que me parece muy importante que es el énfasis en la oralidad, en el diálogo, en la palabra. Es verdad que vamos hacia una sociedad en la que todo es escrito, y no digamos ya la máquina, el internet, la idea de comunicación a distancia, virtual o sin ver al otro. Creo que sólo los semejantes nos enseñan a vivir y que, por tanto, la importancia de la relación personal, cuerpo a cuerpo, o directa, y el uso de la palabra es imprescindible. La cosa más esperanzadora que he oído de todo esto de la reválida es que se hablaba de que iba a ver un examen oral. Me parece muy importante un examen oral pues no puedo saber si una persona esta madura intelectualmente salvo que me lo diga y no solamente por escrito.

Ahora, lo que me gusta es que no tenga usted una visión tan negativa o tan catastrófica porque hay una milonga que dice: «muchas veces la esperanza son ganas de descansar» y es verdad que muchas veces la gente muy esperanzada lo que quiere es descansar, pero a veces también la desesperanza son ganas descansar, pero me parece que todavía a nosotros no nos toca descansar. Muchas gracias.



Hacia una reforma del currículo



2 de marzo de 2002

PONENCIA

Hacia una reforma del currículo

Por **D. Luis Gómez Llorente**

Catedrático de Filosofía en el I.E.S. «Virgen de la Paloma» de Madrid

Presenta:

D. Pedro Rosés Delgado

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Modera:

D. Teodoro Martín Martín

Consejero Técnico del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Señor Presidente del Consejo Escolar de Madrid, señoras y señores: La presentación de un orador no la debería hacer nunca un amigo porque resulta que, contado de esa manera tan amistosa, un conjunto de pequeñeces parecen algo y todas esas obritas que él ha citado existen, ahí están en las bibliotecas, pero son modestísimas obras de divulgación y en nada comparables a las obras de investigación de las personalidades que me han precedido en el uso de la palabra.

Mi tarea de esta mañana es hacer descender de los cielos a la tierra las ideas en las que se han movido hasta ahora, fundamentalmente, las exposiciones de estas jornadas. Es decir, me toca una tarea un poco más prosaica, como ustedes comprenderán, pero sin embargo es tarea necesaria para que estas jornadas no queden, como quedan muchas veces estos debates, en la mera especulación teórica, sino que parece conveniente tener el valor de ir a las propuestas concretas y decir aquí y ahora qué es lo que creemos que podemos hacer para llevar a las aulas estas ideas tan magníficamente expuestas por los intervinientes que me han precedido.

No obstante, tiene sus ventajas y sus inconvenientes hablar el último en una asamblea o en un ciclo. Aunque yo voy a ir muy directamente y muy comprometidamente a proponer un cambio en el currículum, es decir, a hacer unas propuestas de modificación en nuestra manera de enseñar en lo concerniente a los valores, intervenir el último tiene el inconveniente de que algunas cosas que uno tenía previstas decir ya sería demasiado reiterativo decirlas, pero sin embargo tiene la ventaja de poder hacer puntualizaciones y complementos a los que han pasado antes por la mesa. Por eso, no me voy a sustraer a hacer algunas observaciones complementarias, y no las interpreten ustedes como contradictorias, a los conferenciantes anteriores.

Voy a desarrollar mi exposición en tres bloques. En primer lugar, voy a hablar de **la necesidad y oportunidad de la reforma del currículum**. Cuando uno propone un cambio creo que debe empezar por justificar por qué hay que cambiar y, de hecho, en el gran debate que se ha abierto estos días en nuestro país acerca de esa llamada provisionalmente Ley de Calidad hay algunas fuerzas sociales, sindicales, asociaciones, etcétera, que están echando en cara a la ministra cuando dicen «bueno, vamos a ver cómo dice usted que hay que cambiar si previamente no ha demostrado que hay que cambiar, ¿dónde está la evaluación rigurosa de lo que pasa?», y yo no quisiera que me pasara lo mismo. Por tanto, abro este primer bloque de cuestiones acerca de la necesidad e, incluso, de la oportunidad porque a veces son convenientes determinados cambios aunque, sin embargo, se pueda decir que no es el momento.

El segundo bloque va a ser **el conjunto de propuestas concretas** que deseo formularles y que, lógicamente, será el más extenso.

En tercer lugar, quisiera antes de que se abriera el coloquio hacer **algunas observaciones sobre la metodología del cambio** porque, por lo que luego les diré, podremos comprobar que esto es una asignatura pendiente desde la Constitución; prácticamente es una asignatura pendiente de la España democrática el haber sabido dar un enfoque acertado, estable y duradero a la formación en valores. En gran medida esa inestabilidad que han tenido las normas (que ha frustrado la utilidad más o menos grande que pudiera derivarse de ellas) se debe a haberlas producido por un camino desacertado. Por eso parece que aquí es tan importante decir cuál es nuestro paradigma como describir el modo llegar a construirlo socialmente.

Estas serán las tres partes.

Para comenzar quisiera decir que la justificación acerca de la necesidad del cambio viene en gran medida dada por los análisis que se han hecho en las conferencias anteriores sobre las demandas que recaen sobre la escuela en estos momentos en orden a su función moralizadora. Pero antes de entrar yo a añadir nada o a matizar lo que ya se ha dicho, quiero hacer una primera observación *in genere* a todo ello porque, miren ustedes, aquí se ha puesto un énfasis extraordinario en que una función de la escuela es formar buenos ciudadanos, y esto se ha dicho desde las distintas ópticas de los tres ilustres conferenciantes que me han precedido, pero les llamo la atención sobre una cosa:

Cuando hace años algunos decíamos que una tarea de la escuela era formar buenos ciudadanos se nos miraba con mucha desconfianza y se decía que estábamos pensando en politizar la escuela, y como quiera que el régimen autoritario anterior pretendió a su manera, más que formar ciudadanos, instruir a los jóvenes en una doctrina propia oficial de aquel régimen, la Formación Política, eso influyó todavía más en que en los primeros años de la democracia no se quisiera mencionar para nada esto y se quisiera como aislar a la escuela y a todo el trabajo de la escuela de esta dimensión de la formación del ciudadano como tal. Y algunos reputaban, incluso, que la formación del buen ciudadano era sencillamente el efecto colateral de un hombre bien formado profesionalmente, bien formado moralmente, etcétera, es decir, como si la vida ciudadana y las virtudes ciudadanas fueran simplemente el resultado automático de una serie de buenas conductas de la persona individual. Y se nos miraba con desconfianza a los que hablábamos de la educación cívica como una función de la escuela y, mire usted, las tres personalidades que

han pasado por esta mesa han insistido, inclusive yo diría que con una vehemencia creciente, en el sentido de que una tarea fundamental de la escuela es, precisamente, la formación del ciudadano.

Sin embargo, yo creo que la escuela tiene que realizar esa función coadyuvante con otras instituciones. Es demasiado pensar, como se ha dicho en algún momento: ¿Quién lo va a hacer?. —Si no lo hacen los demás, tenemos que hacerlo nosotros. Es verdad que como los demás lo hacen muy poco y muy mal, nosotros tenemos que hacerlo pero no podemos pensar que nosotros solos podemos asumir la formación moral, ni aún siquiera en esa dimensión de la formación ético-cívica.

La familia es absolutamente insustituible pero, además, hay otras instituciones como las iglesias, y que aquí nadie opere con prejuicios. Las iglesias son una fuente de moralidad, otra cosa es que yo esté en desacuerdo con tales o cuales aspectos de la moralidad que predicán al igual que ellos están en desacuerdo con alguno de los aspectos de la moralidad que yo pueda predicar, sin embargo no por ello me descalifican globalmente.

Las propias instituciones políticas han sido a lo largo de la historia fuentes de moralidad; los líderes políticos han sido transmisores de ideales y esos ideales eran valores; por tanto, eran también una fuente de moralidad.

No tengo que extenderme mucho para decir que la función moralizadora de la escuela es coadyuvante, en cambio, y aunque yo no tenía previsto empezar así, me parece conveniente recordar que la escuela tiene una tarea insustituible, en la que no es coadyuvante en determinadas edades y para una gran parte de la población, que es la transmisión del conocimiento científico. Fuente de moralidad pública y privada pueden ser la familia, las iglesias, las organizaciones políticas, los sindicatos y otras muchas entidades de la sociedad civil, pero matemáticas no va a aprender el niño más que en la escuela, inglés no va a aprender el niño más que en la escuela o la historia científicamente explicada, que quiere decir causalmente analizada, probablemente no la va a escuchar más que en la escuela de los labios de un profesor de historia que tenga los conocimientos científicos para impartirla de esa manera.

¿Por qué estoy recordando esto? Es muy sencillo. En algunas ocasiones, esta inquietud acerca de la educación en valores ha desequilibrado la concepción de las cosas y ha llevado a justificar a poner tan encima de todo determinados valores sociales de la escuela.

la, como para lesionar o perjudicar el nivel científico, el rigor científico, sin el mantenimiento del cual sencillamente se destruye la escuela. Y me perdonarán que en este momento diga que me preocupa especialmente que se destruya la escuela pública, por ser la escuela más universal en todo el país y más accesible a todas las personas. Por tanto, pongamos equilibrio y pongámoslo aunque estemos reunidos para hablar de la formación en valores o de la formación moral o ético-cívica.

Voy a entrar a hacer algunas aportaciones a lo ya dicho, que muestran la necesidad de un cambio, y sobre algunos aspectos que creo que no se han tocado. Aquí cada uno aporta según su formación y según su sensibilidad y no les tiene que extrañar que yo empiece hablándoles de que un factor de desmoralización de la sociedad (—estar desmoralizado, en el sentido del que hablaba mi querido maestro Aranguren que distinguía entre lo moral, lo inmoral y la amoralidad, es lo que él entiende por amoralidad—) ha sido la organización del trabajo a la que tiende nuestra sociedad, es decir, la precarización del trabajo. Esto es un factor de desmoralización en la sociedad, como quiero analizar.

Entiendo por precariedad del trabajo el trabajo escaso, el trabajo intermitente, el trabajo inseguro, el trabajo alternativo, vario y que se sucede; en definitiva, eso que hasta nuestros alumnos mismos llaman «contratos basura».

Tengan ustedes en cuenta que el trabajo ha sido una de las columnas vertebradoras de la conducta junto con la familia. Se ha dicho durante siglos «¿y este hombre, qué es?» y responder a esto era decir «es padre, es hijo, es viudo», es decir, un estado familiar; y luego se decía «es profesor, es magistrado, es militar, es albañil» y a un hombre se le valoraba fundamentalmente por el valor y por la laboriosidad. Esos eran los dos valores principales. Las virtudes del trabajo eran organizadoras totalmente del sentido de la mayor parte de las horas de la vida, porque la mayor parte de las horas de la vida se dedicaban al trabajo, y eran la laboriosidad, la honestidad y la eficiencia. Y el ser diestro en estas virtudes producía un orgullo, que era el orgullo de la obra bien hecha que tenía igual el artesano que el hombre de las profesiones liberales o, incluso, el hombre que estaba orgulloso del buen cultivo de sus campos.

Es verdad que esto sufrió una primera crisis grave con la industrialización, es decir, con la miserabilización del trabajo. En ese momento en el que se alteran las formas de producción muchos perdieron esta identidad, muchos campesinos, como todos sabemos, se tuvieron que ir a las ciudades y muchos artesanos se arruinaron, pero inmediatamente en pocos años el trabajo volvió a levantar la cabeza y en un sentido más importante que

antes. El trabajo se transformó en una interpretación mesiánica, el hombre se salvaba por el trabajo, y esto tiene dos versiones muy importantes en la ideología del siglo XIX, que ha llegado incluso a nuestros padres y que posiblemente muchos de ustedes tienen ecos de ello en la mente todavía.

Una era la versión burguesa: el trabajo es el elemento clave del progreso, el trabajo del ingeniero, el de la limpiadora, el del tornero, absolutamente todos son imprescindibles y la suma de todos ellos es justamente la clave del progreso. Y como ustedes saben, la burguesía radical quiso sustituir a Dios precisamente por esta nueva providencia que era el hombre de sí mismo, pero el hombre era providencia de sí mismo e iba a poder conseguir la felicidad en la tierra por medio del trabajo, no por medio del ocio; la felicidad en la tierra la construirían los hombres de investigación, los ingenieros, los médicos y los operarios; el trabajo en esta dimensión fue concebido como la clave del progreso.

Pero el trabajo, también saben ustedes, tuvo otra interpretación, no menos mesiánica, que es la interpretación anarquista o la interpretación marxista. Ahí no solamente es que el trabajo fuera fuente de la riqueza, sino que los trabajadores en cuanto trabajadores y actuando organizados como trabajadores iban a ser el elemento liberador de la humanidad; no sólo se iban a liberar ellos mismos, sino que a través de la causa revolucionaria, iban a liberar a la humanidad.

Pero todo esto que acabamos de decir del trabajo supone que el trabajo es una profesión, supone lo que decíamos antes, que uno es profesor, militar, sacerdote o albañil, y que lo es de una manera constante, de una manera continuada y aquí no importa que uno gane más y otro gane menos. De esa identidad de cada uno con el trabajo se derivaban elementos de moralización importantes. Antes he señalado las virtudes del trabajo, ahora señalo los efectos de moralización: la autoestima; la estima social, que era jerarquizada según las profesiones, pero la gente era estimada según su profesión y según la calidad de su producto; la seguridad, algo fundamental, porque esa seguridad económica y psicológica era la base desde la que se lanzaba la construcción de la familia y el mantenimiento de la misma; y, por último, se derivaba la autonomía personal que estaba enraizada para la inmensa mayoría de las personas, no en la propiedad, que precisamente estaba muy desigualmente repartida, sino en el trabajo como su principal fuente de recursos.

Todo esto, queridos amigos, ha quebrado, y ha quebrado especialmente para nuestros jóvenes. Hoy cualquier libro de sociología dice galanamente que podemos despedir-

nos de eso de un trabajo para toda la vida, que habrá que cambiar varias veces de trabajo a lo largo de la vida y que eso de tener un trabajo fijo... nos miran casi con desconfianza a los funcionarios precisamente por eso, y que de eso hay que despedirse. Miren, ¿no se dieron ustedes cuenta que Marina ayer en un determinado momento dijo: «Uy, los profesores de Filosofía jóvenes son bastantes escépticos con respecto a esto de la educación ética...»?; pero no es porque sean profesores de Filosofía, sino porque son jóvenes y éstos verdaderamente tienen muy difícil el problema de su incardinación en la sociedad. De esta manera, señoras y señores, cómo nos vamos a rasgar las vestiduras de que nuestros alumnos hayan desplazado la moralidad del ser al tener. ¿Qué es en lo que ellos pueden asentar el ser, si acabo de decir que una de las cosas principales que eran fundamento del ser como identidad era, precisamente, el trabajo?. Ahí tenemos nosotros un gran problema, porque es muy probable que esto no tenga marcha atrás, y nuestro problema consiste en buscar esas nuevas incardinaciones a la identidad si no queremos aceptar la disolución amoral del desplazamiento del ser al tener.

En segundo lugar, creo que aquí no se ha hablado —es otra puntualización que quería hacer, como ven, complementaria— acerca de otro fenómeno, que es la mercantilización de la cultura, la progresiva mercantilización de la vida. Mi querido amigo Olegario, de quien me honro con su amistad desde hace muchísimos años, decía ayer que estábamos sometidos a la competencia de educadores anónimos, y en un pasaje digno de su finura intelectual, como siempre, decía: «Aquí hay un cambio del verdad-veracidad por el de eficacia, plausibilidad», según los apuntes que yo le tomé, y ponía de relieve cómo eso se refleja en los modelos que transmite la publicidad, quiénes son las figuras glorificadas, etcétera. Eso es la tarea deseducadora de los que él llamó «educadores anónimos». Y Marina, después del descanso, habló de una cosa parecida, porque habló del desarrollo de fuentes de información alternativa visual, y los que estuvieron ayer tarde se dieron cuenta del hincapié que hacía en «visual», porque dijo: «siempre ha habido fuentes de información alternativa, pero cuando no eran visuales eran para minorías. Ahora, al ser las fuentes de información alternativa visuales, inciden sobre todos.» Pues bien, yo me permitiría complementar lo dicho por Olegario diciéndole que *no son educadores anónimos, sino sociedades anónimas*, que no tienen nombre y apellido, porque son sociedades anónimas, pero que detrás de esos educadores «anónimos» hay un juego de intereses. Y si no pensamos en esto, no calamos en lo que dijo Marina, estamos en una contradicción de valores, en una contradicción de los valores de la escuela que, como tú reivindicabas con toda razón, tienen que seguir siendo la honestidad, la laboriosidad, etcétera, y esos otros valores que manipulan según sus intereses esos educadores anónimos.

A mí me lo hizo ver con toda claridad hace dos años la lectura del libro de George Soros acerca de la crisis del capitalismo global. Y me llamó muchísimo la atención que este personaje que, como todos ustedes saben, es uno de los más ricos financieros del mundo, pero que al fin y al cabo es un europeo de formación poperiana aunque viva en Nueva York. George Soros citaba a Marx, no para llegar a sus conclusiones, sino para recordarnos que Marx había previsto en el último tercio del siglo pasado que el capitalismo acabaría invadiendo, no sólo todos los rincones de la tierra, sino lo que a nosotros nos importa más aquí, todos los aspectos de la cultura, todos los aspectos de la vida. Y a partir de ahí, de esa cita que él recuerda elogiosamente de Marx, nos hace ver cómo se han ido mercantilizando aspectos de la cultura que eran zonas extra mercantiles.

¿Quién de ustedes no ha utilizado alguna vez el ejemplo de cómo se ha mercantilizado el ocio de los niños o la ropa de los niños?. ¿Es que cuando ustedes eran niños planteaban a sus padres las exigencias que les plantean ahora los niños? Eso lo han comentado, pero igual podrían reflexionar acerca de cómo se ha mercantilizado el arte, cómo se ha mercantilizado la comunicación, por qué no hay hoy apenas arte religioso. quién controla el mercado del arte, cuánta música religiosa de la calidad de un Haendel, de la calidad de los grandes clásicos hay hoy. Y esto es así porque está sometida la circulación del arte a unos determinados circuitos y por eso tenemos que cuidarnos muy mucho por cierto, para algunas personas de la sala he de decirlo, de derivar en nuestra interpretación de la educación hacia planteamientos mercantilistas. Porque cuando se manejan planteamientos mercantilistas, cuando se llama a los alumnos «clientes» y cuando se trata de justificar la enseñanza privada en el libre mercado y en el negocio, se entra en una lógica determinada que es una lógica materialista, se quiera o no se quiera.

Soros hace ver que esa invasión mercantilizadora de todos los aspectos de la vida es una invasión amoralizadora. Miren si él no tiene razones experienciales más que de sobra para poder escribir en ese libro: «señores, los mercados no son inmorales, los mercados sencillamente son amorales». Porque el concepto de valor que se utiliza en el mercado —capitalista, se sobreentiende— es el lucro y cada uno tiene el «deber» de ir al máximo lucro y el que no va al máximo lucro sucumbe, fenece.

Por tanto, cuando se establece el imperio del mercado, se establece el imperio de la amoralidad, porque los mercados son sencillamente amorales, y todo esto, señoras y señores, no es un destino inexorable; esa concepción de la organización económica la han inventado los hombres, la han puesto los hombres y determinados propagandistas han tratado de hacernos creer que lo peor de la economías es la planificación, que lo mejor es

la libre competencia, que lo mejor es que el mercado tenga las mínimas reglas posibles y, para que no nos podamos resistir a ello a escala de un país, se ha creado una estructura de globalización según esas reglas para que tengamos que someternos progresivamente a ellas. Y es el propio Soros, un señor riquísimo, un gran financiero, pero un hombre sensible a los fundamentos de la cultura occidental, a lo que él poperianamente llama la sociedad abierta, quien dice: ¡Cuidado! Salvar los valores de la civilización occidental exige poner límites a esto; salvar los valores de la civilización occidental exige que volvamos a defender que hay campos de la cultura y aspectos de la vida que no pueden estar sujetos a la lógica de la mercantilización, a la lógica del mercado.

Quería también decirles dos palabra sobre una cosa que sí se ha citado aquí pero muy de pasada, que es el ocio creciente. Todos ustedes saben que al final del siglo pasado era un desideratum el ocho, ocho, ocho. La moral de los utilitaristas lo puso en circulación y, en seguida, lo cogió el movimiento obrero. Ocho horas para dormir, ocho horas para el ocio y ocho horas para el trabajo. Y esto era un desideratum porque la realidad práctica era un trabajo de diez, doce o catorce horas según las épocas del año, según la luz de la que se disponía, etcétera. Bueno, pues fíjense ustedes dónde estamos. Todos recordarán que el primero de mayo que es la fiesta obrera que se instituyó precisamente con motivo de la reivindicación de las ocho horas.

Nosotros sin embargo a lo largo de nuestra vida profesional hemos visto cómo se ha ido reduciendo la cantidad de trabajo. El desarrollo tecnológico hace que cada vez sea necesario menos trabajo humano y la máquina va sustituyendo al hombre. Lo que me interesa aquí es ver por dónde va la evolución y para ello mejor es recordarles cómo hubo primero un paso del sector primario agricultura al sector secundario industria; cómo estamos ya rebasando ese paso en los países desarrollados, como hay un paso del sector secundario industrial al sector terciario o de servicios. Ahora tratamos de ampliar los servicios para incrementar el empleo, pero aún así existe un excedente de fuerza de trabajo. Cada vez hacen falta menos horas de trabajo para mantener la productividad, e incluso para aumentarla.

De hecho, noten ustedes cómo se va retrasando la incorporación al trabajo, o sea, cómo cada vez tenemos a los niños más tiempo en las aulas, cómo se va anticipando la edad de jubilación, cómo se van aumentando los días de vacaciones, es decir, cómo por todas partes se va incrementando el ocio. Esto plantea un problema para la escuela, porque la escuela no fue formadora para el ocio, sino que fue formadora para el trabajo y cuando aquí se ha hablado de la formación del ciudadano se ha hablado con mucha

justicia pero yo quiero relacionarlo con esto. Es decir, fíjense que al hablar de la formación del ciudadano no estamos hablando de la formación para concejales o para alcaldes, sino de la formación para actividades que no estén movidas por esa forma de reparto de riqueza que es el lucro vinculado al trabajo, es decir, el salario o el interés del capital, y formar para eso requiere poner técnicas, pero también requiere una cosa mucho más importante que las técnicas, si se quiere que ese ocio no sea destructor de los demás y destructor de la propia persona ociosa, y de sus ideales. Es decir, se requieren creencias. Algo que lleve a la persona a poder obtener una gratificación que no sea ni la estrictamente sensual, ni la gratificación retributiva, crematística, económica, que le lleve a ser capaz de ser feliz con otros fines. Esto hay que descubrirlo, porque lo mismo que decía con toda razón el profesor Savater hace una hora y media en esta mesa, que no se nace siendo demócrata, que hay que formar a los demócratas, tampoco se nace, ni con esos ideales, ni con esa sensibilidad, con esa educación de la sensibilidad.

Entonces resulta que la escuela tiene que formar por una parte para el trabajo, porque todavía sigue siendo la manera de enlazar con los circuitos de distribución de la riqueza, salvo el que se limite uno a cobrar rentas, y por otra parte hay que hacer esa educación para el ocio. Y eso hay que tenerlo en cuenta al hablar de la calidad que está tan de moda.

Les voy a leer un párrafo que pronunció el día 18 del mes pasado en un debate muy borrascoso —luego, a lo mejor, me vuelvo a referir a él— una diputada de Izquierda Unida en la Comisión de Educación del Congreso. La señora Castro dijo: «En Izquierda Unida planteamos que avanzar en la calidad supone apostar por una educación cuyo principal objetivo consista en asegurar a todos y a cada uno de los alumnos y alumnas el logro de unos aprendizajes que les permitan formarse, primero, como personas capacitadas para la convivencia cívica y democrática, porque usted se olvida...», (se dirigía a la ministra), «... permanentemente de que éste es uno de los papeles claves de la escuela en un sistema como el nuestro, es decir, la escuela no es sólo una fábrica de hacer profesionales.» Como tuve que leer toda esta transcripción anteayer para otro fin pensé que me podía servir como cita, y ya pueden comprender que se podrían encontrar en cualesquiera tratadistas de pedagogía hoy día palabras como éstas.

Y vuelvo no obstante a recordar también, porque no me olvido, la observación *in genere* que hice. Esto es muy cierto, pero hay que tener cuidado de que esto trate de realizarse sin destruir aquella otra función de transmisora de ciencia que es en lo que la escuela es más insustituible.

Por último, quisiera completar la diagnosis que se ha hecho en las conferencias anteriores mirando un aspecto que yo creo que si se ha tratado ha sido muy de refilón, que es el binomio secularización-desideologización. Aquí han coincidido en este último final del siglo XX estos dos fenómenos con tremenda intensidad, es decir, como si hubieran tenido un acelerón en los últimos treinta años del siglo XX en la sociedad española. Secularización de la sociedad— desideologización de la vida pública. Un síntoma de secularización de la sociedad es la decadencia en la práctica periódica del culto. Y no se engañen, esto de los funerales y de las bodas puede durar tanto como el que a una funeraria se le ocurra organizar unos funerales más modernos, porque cuando no se va a la iglesia más que por una costumbre, es un cascarón vacío; cuando resulta que uno a lo mejor va a casarse por la iglesia porque hay dificultades para poderse casar la semana que uno quiere en la calle Pradillo, esto está en una situación muy inestable. Esa práctica, por eso he puesto aquí la palabra periódica, pues es la que me parece significativa, está muy en decadencia.

La juventud «pasa» y voy a contar una única anécdota en toda mi ponencia. ¿Sabían lo que me pasó hace unos días en la clase de Filosofía aquí en Primero A? Miren ustedes, para que vean lo que «pasa» la juventud de estos conceptos. Estaba yo tratando de explicar la moral platónica y me interesaba mucho que los alumnos vieran lo que es un planteamiento moral espiritualista, justamente porque sé que ellos en general no lo tienen, por lo menos para que entendieran que hay otro posible, que es el espiritualismo, y estaba intentando plantearles la relación que hay entre el espiritualismo griego, platónico, y el espiritualismo cristiano; sus similitudes y sus desemejanzas porque quería llegar a hacerles ver que eso del espíritu no es sólo cosa de los curas, sino también de Platón y de otros muchos, que los curas no son los monopolizadores de la idea del espíritu.

Entonces, viendo caras muy inexpresivas, se me ocurrió lanzar una pregunta provocativa y dije: «Asís, ¿qué es Asís?» para ver si conseguía enlazar con las noticias del día, a ver si les había llamado la atención de ver a un Papa anciano rodeado de unos señores con unas vestiduras raras, uno con un gorro así y otros con un gorro de otra manera. Señoras y señores, en todo el aula de Primero A, ni un solo alumno pudo decirme nada acerca de Asís, ni siquiera que fuera una ciudad de Italia. «¿Qué defiende Francisco de Asís?» Ni uno pudo decirme nada de Asís, lo cual indica que también hay un uso muy selectivo y negativamente selectivo de la televisión, porque poco y mal ha informado de lo que hubo en Asís, pero algo ha informado. Valga esta anécdota para decir qué es esto de «pasar», como ellos dicen. La juventud «pasa». Y yo me pregunto ¿qué secularización es ésta de la que, a veces, personas con prejuicios de tipo anticlerical están muy felices? No estén tan felices y piensen en qué consiste este tipo de secularización porque, miren

ustedes, los hombres de mi generación fuimos creyentes o increyentes, pero sabíamos lo que creíamos o sabíamos lo que negábamos.

Es evidente que esta secularización no tiene nada que ver con la secularización de la sociedad de principios y mediados de siglo. Antes en esta sociedad teníamos, por una parte, la creencia, pero la increencia significaba otro tipo de creencia. Es decir, pasar del código moral de la creencia a la increencia era cambiar de código moral. Lo que quiero poner de relieve es que, aunque en ese otro lado no se hagan santos o no se beatifique a la gente, desde el marxismo y desde el anarquismo surgieron muchos santos laicos, muchos mártires y las personas que difundían esas ideas, difundían una moral y una moral de sacrificio. De eso hoy no queda más que unos pequeños reductos en algunos movimientos minoritarios cuyas élites de esos movimientos, como pueden ser el pacifismo, el ecologismo o el feminismo, suponen verdaderos proyectos de vida, suponen verdaderos códigos de moralidad. La conclusión de esto, señores, es que esa secularización que tiene tan poco que ver con lo que llamábamos a principio de siglo el fenómeno de la secularización, esa secularización en la que viven nuestra juventud, más la desideologización de la vida pública, es igual a anomia. Y éste es otro de los problemas con el que tenemos que enfrentarnos.

Si yo he glosado estos problemas, no es de ninguna manera para que nos sintamos absolutamente aplastados o abrumados, ni para agregar cuatro cosas a lo que han dicho los anteriores, sino para que relativicemos nuestra tarea, para que no tiremos la toalla, para que nos sintamos más impulsados ante esas dificultades y para que nos demos cuenta de que tenemos la obligación de hacer lo que podamos hacer sin destruir el valor científico de la escuela. *Utra posse, nemo obligatur*, no podemos ir más allá.

¿Cómo responde la escuela a todos estos retos, a todos estos problemas? —aquí me voy acercando más directamente a la segunda parte—. Miren ustedes, la escuela desde el punto de vista de las declaraciones, responde a nuestro sistema de una manera brillantísima. Desde la Constitución, en el artículo 27.2, que dice: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales», siguiendo por una larga serie de letras, que no les voy a leer, del artículo 2 de la LODE, o del artículo 1 de la LOGSE, están maravillosamente recogidos y definidos todos los objetivos de los que se ha hablado ayer y hoy y más. Pero lo que pasa es que luego ha habido, a mi juicio, una desacertada implementación a nivel de Decreto y a nivel de Orden en cuanto a la implantación de esos objetivos. Y el mayor error, desde mi punto de vista, fue dar a la forma-

ción moral y ético cívica un planteamiento referido esencialmente a la transversalidad. Ahí está el Decreto 1344 del año 91, en lo que se refiere a la Primaria, en la cual es donde puede estar algo más justificado, pero desde luego no en el Decreto 1345 del año 91, que se refiere a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Son párrafos copiados en un Decreto del otro, por eso basta con que los lea una sola vez: «La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa, tal como se especifica en el anexo...», es decir, ésta es la definición legal de la llamada transversalidad, que por cierto no ha funcionado.

¿Y por qué no funciona la transversalidad? Aquí es de donde vienen las divergencias de opinión, porque algunos dicen: no funciona, pero lo que hay que hacer es hacerla funcionar; y otros pensamos: no solamente es que no funcione, sino que verosímelmente no son superables las causas.

Desde mi punto de vista, hay una ausencia radical de tradición de materias transversales en la Enseñanza Secundaria y esto tiene raíces muy profundas que no se pueden modificar de la noche a la mañana. Esto enraiza en la formación del profesorado, que desde hace muchas décadas se enfocó precisamente bajo el ángulo de la especialización. Todos los profesores que me están escuchando saben cómo han sido seleccionados para ocupar el cargo que tienen: en virtud de su especialización, no en virtud de sus conocimientos generales supuestamente transversales. Entonces, hay una inclinación desde el origen y por la propia forma en la que uno se encuentra situado en su puesto a la transmisión de conocimientos dentro de su área específica. La preparación del profesorado no se ha resuelto de ninguna manera con cursillos de los CEPS. Hay un dato de evaluación del INCE que es contundente. El Instituto Nacional de Calidad de la Evaluación en su Diagnóstico General del Sistema Educativo, Avance de Resultados 1997, dice expresamente: «Los aspectos en que la formación recibida se considera más insuficientes son los siguientes: 1.º Tratamiento de los ejes transversales....., 86 por ciento del profesorado.» Es decir, que el profesorado en un 86 por ciento manifiesta que es para lo que está menos capacitado (página 72 del Informe).

Por otra parte hay una sobrecarga de contenidos en todas las áreas y materias. Aunque en las programaciones figuren cosas maravillosas para que las dé el visto bueno el inspector, obviamente luego se realiza lo que se puede de esas programaciones.

Pero yo creo que también hay incluso una cierta inhibición en la mayor parte de los profesores a abordar cuestiones que son opinables sobre las que ellos mismos se sienten inseguros y que conciernen a los valores. Algunos interpretan la libertad de cátedra como el derecho a decir lo que les dé la gana pero otros, y yo creo que la mayoría, tienen más bien la actitud cautelosa de transmitir sólo aquello que tiene la consagración académica, el saber académico de su especialidad.

Por eso, y desde mi punto de vista, las condiciones que han frustrado la transversalidad muy difícilmente superables, por lo menos a corto plazo.

Fíjense ustedes en un detalle: estos días ha habido una gran agitación social por el problema del alcoholismo entre los jóvenes e inmediatamente ha surgido el ministro portavoz del Gobierno hablando, al hilo de lo del «botellón», diciendo que había que hacer una asignatura específica en orden a la salud, y en una sesión parlamentaria, le preguntaron a la ministra, «oiga, ¿va a poner usted una asignatura especial sobre eso?, y la ministra curiosamente contesta —aquí está la transcripción por si luego la quieren ver—: «no, eso está en estudio; eso lo ha dicho el ministro portavoz, pero ya veremos.» Lo que me interesa de esta anécdota, no es lo que tenga de improvisación por parte de unos u otros, porque eso es secundario, sino constatar que cuando surge una cuestión que preocupa y que se quiere abordar eficazmente, no se habla de transversalidad, sino de materia o «asignatura». Teóricamente la educación para la salud es una de esas evanescentes materias transversales. Teóricamente el profesor de Educación Física tendría que dar la proyección en su área, y que el profesor de Ética tendría que dar la proyección en su área, y que el profesor de Biología tendría que dar la proyección en su área. Pero aquí estamos gentes de la educación para saber qué está ocurriendo con aquello de lo que están todos encargados.

Todo eso es lo que me lleva a pensar que está justificado liberar los contenidos conceptuales de la educación ético-cívica de ese planteamiento de la transversalidad para incardinarlos en un **área específica**, con un profesorado específico, con la responsabilidad específica de unos determinados departamentos y, por supuesto, con los rasgos de una evaluación específica.

Claro, podrían decirme ¿y el currículum oculto?, porque hasta ahora he estado hablando del currículum explícito, (al fin y al cabo se habla de materias aunque sean transversales), pero la educación moral y cívica es el currículum oculto. Y en esto Marina anoche lanzó una idea muy bonita y de la que yo tomé buena nota cuando dijo que la educa-

ción ética tenía que ser más bien, no tarea de un profesor en su aula, no de uno aislado, sino del centro y del claustro. Eso está muy bien pero se tiene que concretar fundamentalmente en lo que se llama el currículum implícito o el currículum oculto, el *ethos* implícito en la forma de relaciones humanas y en el tipo de actividades complementarias también que se hace en un centro.

Y aquí el propio Marina hizo una distinción en la que yo quisiera ahondar un poco. Dijo que hay que reconocer que en los centros de la enseñanza privada esto se hace un poco más que en los centros de la enseñanza pública, que existe en ellos una mayor preocupación por la eficacia del currículum oculto al servicio de unos determinados valores, que suelen ser los valores confesionales, como es lógico, de la mayor parte de estos centros. Eso es así porque la enseñanza privada en esto tiene más tradición y no hay que olvidar que, aunque cada vez sean menos los elementos del clero masculinos y femeninos que enseñan en esos colegios, siempre hay un puñado de personas exclusiva e íntegramente dedicadas, y hay una orientación que contribuye a la práctica religiosa, una mayor coherencia en el profesorado, una cierta selección del alumnado más o menos clara que le da una mayor homogeneidad y, por tanto, una mayor facilidad, en tanto que la enseñanza pública tiene otra tradición.

Ayer el Director General no aclaró cuando dijo que en Italia se llama el Departamento de Educación, Ministerio de la Pública Instrucción, el por qué se llama así. Yo recordé al punto de que en algunos países europeos se sigue hablando de Instrucción. Cuando en la primavera pasada leí las Memorias de Condorcet; el personaje ilustrado que defendió ante la Asamblea, en los primeros momentos de la Revolución Francesa, el famoso Decreto que venía a instaurar la escuela pública concebida como un pilar de la República, advertí que Condorcet distingue entre instrucción y educación y dice que la educación corresponde a la familia. Lo que pasa es que en la instrucción incluye también la instrucción cívica, porque considera que tan importante como saber el teorema de Tales es saber la Constitución de la República y las instituciones de la República. El considera que la escuela pública tiene como forma de moralidad lo que ha dicho esta mañana Sava-ter, que es formar gobernantes, y dice Condorcet que cualquiera de las personas que han pasado por la instrucción pública, aunque sea un agricultor, está en condiciones de ser jurado en un tribunal o de asumir la magistratura en su localidad, ser concejal o ser alcalde y para eso tiene que conocer las leyes y, dice él, conocerlas críticamente porque no podemos hacer una nueva religión de la Constitución de la República. Todo esto enlaza con una idea muy importante, para que vean en qué consistía la moralidad de los centros públicos, y es la fe que tenían en la Razón. Ellos decían: si tenemos una rigurosa for-

mación científica, si tenemos un riguroso conocimiento científico de la historia y de la historia de las ideas, si desarrollamos la razón, más la libertad que garantiza la República, habrá ciudadanos capaces de no hacer de la Constitución una religión política, sino que haremos ciudadanos capaces no sólo de criticar las leyes, sino de acatar las leyes por su convencimiento. Esta es la esencia del laicismo. Esta manera de pensar fue lo que animó la instrucción pública moralmente y espiritualmente. Cuando se leen las obras o los ensayos de los antiguos catedráticos se ve que ése era el espíritu y se ve que eran hombres imbuidos de esos ideales de la Ilustración y así fueron en gran medida los maestros de nuestra segunda República. ¿Que luego estuvo un tanto teñida de anticlericalismo? Pues también es cierto, y hay que saber cómo era la Iglesia de aquella época para entenderlo. Pero fundamentalmente en lo que tenía de positividad el laicismo era eso y hay que reconocer que se ha perdido mucho, y esto hace que el currículum oculto tenga tan poca coherencia, tan poca sistemática y que se deba intentar reconstruirlo. Tal es una de las propuestas que voy a hacer a la hora de concretarlas.

Por último, y acerca del currículum oculto, me interesa señalar el actual desastre de la participación, porque yo voy a sostener que la participación es la dimensión práctica de la formación cívica en la propuesta que en seguida voy a pasar a formularles.

El Consejo Escolar de Madrid ha tenido a bien hacer una consulta a los profesores —la tienen todos ustedes en la carpeta y no se molesten en sacarla ahora porque yo les voy a dar los datos, aunque luego en casa los pueden volver a releer— donde se hacen una serie de preguntas claves acerca de la participación y el señor presidente del Consejo, yo creo que muy acertadamente, decidió que esta encuesta se hiciera entre los centros públicos y entre los centros privados en proporción al número de centros. Entonces, se pregunta a los profesores:

¿Estima que los delegados de curso o grupo se reúnen entre sí para deliberar sobre los problemas escolares del alumnado?, y nos encontramos:

Siempre: 2; bastante: 12; poco: 58; nada: 17.

¿Se reúnen los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar de Centro con los delegados de aula para preparar las sesiones del Consejo y para informarles luego de los acuerdos?. La suma de *siempre* y *bastante*: 13; la suma de *poco* y *nada*: 74.

¿Celebran asambleas en su centro?. Muchas: 0; bastantes: 8; y la suma de *pocas* más *ninguna*: 80.

¿Interviene el alumnado en la programación y gestión de actividades complementarias? Mucho: 0; bastante: 4; poco: 60; nada: 23.

¿Realizan los alumnos del centro actividades compartidas con alumnos de otros centros? Suma de *mucho* y *bastante*: 8; poco o nada: 79.

Este es el apabullante testimonio. Esta mañana alguien del público dijo que había que llevar a los alumnos casi a la fuerza a ser candidatos a delegados. Y como aquí me están escuchando personas que también pertenecen al sector de padres de los consejos escolares, si son miembros de un consejo de centro les pido que echen cuentas de cómo funciona ese consejo de centro, que releen en la LODE cuáles son todas sus competencias y que calculen cuántas competencias del consejo de centro ni siquiera han utilizado una sola vez. Es decir, en cuanto al valor formativo de la participación en el currículo oculto, estamos en absoluta crisis.

Dichas todas estas cosas, me parece que está justificada la necesidad del cambio. Sólo quiero decir una palabra sobre la oportunidad. Es el momento, desde el punto de vista de que se está anunciando una ley de calidad y una modificación del currículum, de incluir las modificaciones en el mismo que conciernen a esto, sobre todo si se quiere que se introduzca un área específica de formación ético—cívica saliendo del erróneo planteamiento de la transversalidad.

Por otra parte, hay mensajes inquietantes. La ministra habla aquí mucho de que hay que volver a una cultura del esfuerzo, pero es que esa cultura del esfuerzo se asocia a una idea de competitividad, a una idea de eficiencia, y esto lo relaciona uno con la propuesta de los itinerarios y dice ¿qué estará pensando esta señora de itinerarios si los pone en clave de eficiencia, de competitividad y de todo esto en el marco de unas explícitas críticas al modelo comprensivo? La suma de esto es un cuadro de desconfianza y, desde este punto de vista, uno estaría tentado de decir «guardemos la carpeta para otro momento no vaya a naufragar la idea en esta colosal batalla que va a haber en torno a la ley de calidad». Yo lo he pensado mucho, es una cosa que me llevó un rato la semana pasada al preparar esta página, pero llegué a la conclusión de que no hay más remedio que seguir adelante planteando la revisión de las cuestiones ético-cívicas porque si esto no se contempla ahora en la ley de calidad, después de la batalla y la dificultad que va a tener tra-

mitarla, probablemente vuelva a pasar mucho tiempo hasta que se haya un espacio para su posible planteamiento.

La propuesta que yo les hago tiene dos vertientes. Tiene una vertiente referida al currículum explícito y otra referida al currículum implícito. La primera la subdividiría, a su vez, en dos partes. Una en la que parece aceptable, no diría un planteamiento transversal, sino un planteamiento interdisciplinar, y que se refiere a la formación de la identidad colectiva. Creo que hay que preocuparse seriamente de la formación de la identidad colectiva, especialmente cuando ya tenemos un millón y medio de inmigrantes en nuestro país, cuando todos vemos que se va incrementando en nuestras aulas y, sobre todo, (—y esto no lo digo con alarmismo porque me parece que la inmigración puede ser una cosa excelente y puede ser una cosa atrozmente problemática, según cómo la sepamos enfocar y cómo la sepamos tratar—) cuando estas parejas inmigrantes tienen una disposición reproductora que no es la de los españoles, de tal suerte que no tienen más que multiplicar por cuatro las cifras que ustedes manejen si quieren saber cuantas personas inmigrantes vamos a tener en la ciudad de Madrid en veinte años. Precisamente el otro día oí en una emisión de lo religioso que aquí dentro de treinta o cuarenta años puede haber más fieles que den culto a Dios en las mezquitas, que fieles que den culto a Dios en las iglesias cristianas, y tampoco se va a hundir el mundo por eso, sino que lo importante es que se haga en armonía, con el respeto de los derechos de todos y, en definitiva, en los términos expuestos muy brillantemente por el profesor que me ha precedido.

Esta formación de la identidad colectiva es imprescindible como referente de moralidad. El deber es siempre deber hacia alguien. El deber es deber para con alguien. Miren a su propia conciencia. Ustedes se sienten con deberes ¿hacia quién? Hacia sus padres, hacia su pareja, hacia sus hijos o hacia sus amigos. Es necesario que se sientan con deberes hacia una entidad colectiva y esto es lo que también teníamos muy claro los hombres de nuestra generación. España, la interpretábamos de muy distintas maneras, porque cuando éramos jóvenes vivíamos en aquella plena situación de las dos Españas, pero las dos eran igualmente patrióticas. Afortunadamente, hoy no estamos en aquella situación; hoy tenemos como identidad precisamente la identidad de una España reconciliada, una España que ha superado en gran medida los enfrentamientos radicales que llevaban a justificar cuando teníamos dieciocho o veinte años todavía y por desgracia el concepto de las dos Españas. Pero no se nace con esa convicción, como decía con toda razón Savater esta mañana. La conciencia de identidad, que es el sustrato de la ciudadanía, hay que transmitirla.

Esa frase, que parece ser que le gustaba a un pobre compañero mío y que se ha utilizado estos días, de que no hay más patria que la humanidad, es inexacta. Entre la humanidad y el individuo hay otras entidades, que son problemáticas y que hay que manejar con cuidado, pero la identidad nacional está ahí y, evidentemente, es algo que ha de ser transmitido de forma interdisciplinar. Es decir, ahí ha de converger la reflexión de los profesores de Historia, de los profesores de Literatura, los que enseñamos Historia de las ideas o los que se preocupen de las actividades complementarias del centro. Pero entre todos tenemos el deber de no volver la cara y de darnos cuenta de que eso es una necesidad fundamental.

En cambio, creo que todos los demás contenidos conceptuales que están dispersos en las materias transversales, más los de la materia de Ética de cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, debieran constituir el área de Educación Ético-Cívica implantándola a lo largo de toda la Enseñanza Secundaria Obligatoria, manteniendo la transversalidad en la Primaria, y como una materia en el primer curso del Bachillerato.

Y a esos contenidos les agregaría los contenidos de Sociedad, Cultura y Religión, llamándolo el Hecho Religioso. Yo sé que hay muchos profesores que no quieren, especialmente mis colegas de Filosofía, pues sienten tanta aversión a la idea de una materia alternativa a la religión (—en eso yo les acompaño—) que han pasado a tener un poquito de prejuicio, en el sentido de que no quieren tampoco que haya una parte específicamente dedicada a estudiar la filosofía de la religión, la historia de la religión, es decir, eso que llamamos el Hecho Religioso. Pero a mí me parece que esto no solamente es imprescindible para entender nuestra cultura, como se dice tópicamente, o para entender el museo del Prado, sino para entendernos a nosotros mismos o para entender mejor qué tipo de religiosidad es la que yo tengo o la que yo no tengo, es decir, para plantearme las cuestiones de la transcendencia o entender las actitudes de mis vecinos. Esto cada vez va a ser más necesario —ya han visto los incidentes de estas últimas semanas, pues no son más que el aperitivo—. Necesitamos saber del hecho religioso y, por supuesto, entender nuestra propia historia que ha sido, como ustedes saben, atrozmente conflictiva hasta anteaayer, aunque durante algún tiempo no se ha hablado de aquellos enfrentamientos, porque no era conveniente hablar de eso. Como si nos arrojaran a la cara una cosa que hemos querido intencionadamente dejar guardada en el cajón, ¡zas! ha saltado de plena actualidad y cuando salta de plena actualidad, se ven todos los rescoldos que hay ahí abajo. Dejar esos rescoldos sin poner racionalidad, sin poner conocimiento y sin poner la luz de la inteligencia sobre ellos, me parece verdaderamente delicado y nefasto.

No se me diga que estos conocimientos del hecho religioso pueden estar ya dispersos en la Historia general de la cultura, en la Historia del arte o en la Literatura, pues según eso, ¿por qué distinguir entre Historia de España e Historia universal si la Historia de la humanidad es sólo una? o ¿por qué hacemos especialmente una materia de Historia del Arte o de Historia de la Literatura? Hay fenómenos de la cultura que tienen la suficiente coherencia y la suficiente entidad como para que interese constituir una metodología *ad hoc* para su estudio, como es el caso de la religión; hay una serie de ciencias que versan sobre la religión; hay campos de la cultura de los cuales interesa conocer su discurso interno, no sus referencias inconexas y, especialmente, en culturas como las nuestra, como la española. Por eso es por lo que me atrevo a significar insistentemente que un tracto, una parte, (no digo si un curso o cuantos cursos porque no voy a entrar ahora en detalles) de la educación ético-cívica debe de concernir al hecho religioso, y ahí es donde yo mantengo que podría encontrarse un posible entendimiento para resolver un conflicto conexo, cual es hacer el hueco digno a la enseñanza confesional de la religión, porque si definiendo que tiene que haber un conocimiento del hecho religioso en la educación ético-cívica, no vería mayor inconveniente en que *ese fragmento concerniente al hecho religioso* pudiese ser estudiado de varias maneras, es decir, según las especiales actitudes, vocaciones o elecciones que quisieran hacer los alumnos.

Por último, me voy a referir, porque se está agotando el tiempo, a mi propuesta en cuanto al currículum oculto. Quiero transmitirles dos o tres mensajes muy fuertes sobre la participación. La mañana de hoy se abrió con el profesor Savater diciendo que tenemos que formar hombres capaces de gobernar, capaces de hacer ellos demandas inteligibles, capaces de entender las demandas de otros, capaces de argumentar y capaces de persuadir y dejarse ser persuadidos. Y yo les digo ¿cómo se puede hacer esto? Esto, evidentemente, se puede hacer en cualquier clase, hasta en la de Matemáticas, se debe hacer en todas las clases y hasta cuando los jefes de estudio tenéis que recibir a un alumno al que tenéis que dar la bronca. Pero después de reconocer eso he de decirles: esto se puede hacer por excelencia llevando la democracia a la escuela. Si yo hubiese dicho esta frase hace veinte años hubiesen pensado: éste, con sus obsesiones particulares, quiere politizar la escuela. Afortunadamente, esto se lo han dicho a ustedes Olegario, Marina y Savater. Hacer ciudadanos demócratas hay que enseñarlo, porque no se es de nacimiento. ¿Cómo se enseña eso? A eso se enseña de dos maneras.

En primer lugar, con conceptos, que es para lo que se pide un área. Según la edad, hay que enseñar críticamente los derechos humanos. ¿Por dónde se empezó a descubrir la libertad individual? Por la libertad de conciencia, que se planteó al hilo de las guerras

de religión; la libertad religiosa es la primera libertad que se afirma en Europa, y a partir de ahí van viniendo todas las demás. Eso son conceptos, que se pueden decir de distinta manera según la edad de los alumnos. Y la democracia puede ser representativa o no representativa; la de Grecia no tenía el vicio de los partidos políticos, porque no hacían falta, era directa, pero nosotros no podemos hacerla directa ¿por qué? Conceptos. Eso que le llevaba a Condorcet a decir: el ciudadano no tiene que hacer una religión de la Constitución, tiene que ser capaz de criticarla, porque cuando es capaz de criticarla la adhesión a la ley es una adhesión racional, es la verdadera adhesión libre.

En segundo lugar, tiene una práctica. A mí me gusta decir que la participación es a la formación ético-cívica lo mismo que el laboratorio a la clase de química o que el taller a la clase de mecánica. No nos serviría de nada el que se introdujera el área de formación ético-cívica si no se resucita a la vez la participación. La participación es sentir uno como propio lo que es de todos. La participación encierra una gran carga de valor moral. A una parte del auditorio le diría que la participación es la socialización de los problemas, es la vivencia social de los problemas; a otra parte del auditorio le diría que a través de la participación van a enseñar ustedes a construir el bien común o, como dicen ustedes, a edificar el reino.

Ayer no sé si cogerían ustedes un matiz delicado —yo me siento muy sensible a las palabras de Olegario— en el que Olegario en un determinado momento dijo: qué solos estuvieron en el año 2001 los dirigentes de la iglesia española cuando en medio de todas esas críticas nadie alzaba la voz para dar una explicación. ¿Es que ustedes creen que ya no tienen partidarios? ¿Es que ustedes creen que ya no hay personas que se sienten identificadas con ellos? Pues claro, hay muchos miles de personas en nuestro país que se sienten identificadas con los obispos, con la Iglesia, pero que no tienen destreza ciudadana, que no tienen hábitos de expresión, que no tienen eso que, probablemente pensando en unos fines muy distintos, decía aquí esta mañana mi predecesor, el profesor Savater, que es saber proponer, saber decir, saber estar acostumbrado a la controversia. Hace mucho tiempo que estamos aplastados en nuestra individualidad sin ser capaces de desarrollar nuestro ser social y, a través de la participación, hay que hacer que la gente sepa desarrollar su ser social. Y eso se lo tienen ustedes que enseñar, en primer lugar, en cosas tan modestas como que el delegado informe a sus compañeros de lo que se habla en la reunión de delegados y haciendo que se discuta por qué hacen huelga y por qué no hacen huelga. Ahora tienen yo creo que muy justificada razón para hacer huelga el día 7, porque nadie ha sido capaz de explicarles qué va a ocurrir con la doble prueba, ni qué va a ocurrir con el chico que apruebe los dos cursos de Bachillerato y no

apruebe la reválida. Pero esto que yo estoy diciendo aquí no lo dicen ellos y es muy mal síntoma que ellos no sean capaces de argumentar y de contraargumentar, de hacerse persuasores y capaces de ser persuadidos y de obrar según razones, y estas cosas no se pueden adquirir más que con la práctica. Pero, cuidado, la práctica sin los principios es inconsistente. Yo fui a un colegio de jesuitas allá por los años cuarenta y todos aquellos compañeros míos que tenían la práctica cotidiana basada en hábitos, en cuanto cambiaron las circunstancias y cambiaron los elementos seductores de la voluntad, dejaron aquellos hábitos. Lo de los hábitos y las destrezas tiene importancia, pero para que tengan arraigo tienen que estar enraizados en ideas, en conceptos. Por eso he comparado el área y la participación como la clase teórica y el laboratorio.

Y termino diciéndoles ¿cómo se hace eso? Por la base. Me he extendido un poco más en esto y menos en el desarrollo de los aspectos didácticos porque estas Jornadas están convocadas por el Consejo Escolar y aquí hay personas de los consejos escolares a las que voy a acabar pidiéndoles en este momento un sacrificio. La manera de poner en marcha eso no es que den más dinero a las asociaciones de padres, ni que se gasten más dinero en las burocracias de los consejos escolares. Una de las cosas por las que eso no ha funcionado bien es por lo que tiene esa participación de meramente cupular. Ahí se reúnen ustedes en nombre de unas asociaciones que, desgraciadamente, tienen escasa base, tienen una expresión de opiniones por la cúpula; los Consejos de centro apenas se enteran de lo que se debate en el Consejo autonómico y muchísimo menos de lo que se debate en el Consejo Escolar del Estado, ni más ni menos que el niño de una clase no se entera en absoluto de por qué los delegados de no se sabe quién han acordado la huelga, aunque esté justificada. Por tanto, les pido un poco de sacrificio y empecemos por abajo. Y estas son casi mis últimas palabras. ¿Cómo reconstruir la participación con todas esas virtudes? Por abajo. Donde hay que gastar el dinero es en las asociaciones escolares de base, es decir, de centro, para que dispongan de unos pocos recursos y puedan entrar entonces los chicos a discutir y a aprender una cosa tan importante como es la acción concebida teleológicamente. Yo puedo explicar en una clase de Filosofía qué es una moral teleológica y puedo poner un diez al que se aprenda de memoria los puntos que yo ponga en la pizarra, pero eso se les va a olvidar en seguida. Ahora bien, si ellos se han reunido tardes y tardes y han decidido a qué sitio iban, pues saben que lo primero es fijar un objetivo, eligiéndolo entre varios y justificándolos ante los compañeros, si han elegido en segundo lugar los medios, que sean legítimos, adecuados y suficientes, y si en tercer lugar han distribuido responsabilidades, todo esto significa una forma de trabajo cooperativo, no competitivo, y el éxito va a corresponder a todos. Finalmente, una evaluación de todo ese proceso. Para lograr todo eso tienen que pensar que dónde hay que resucitar la par-

ticipación es en los órganos de abajo, porque es donde la participación tiene estrictamente más valor formativo para los escolares.

Tengo que terminar porque ya se me ha pasado la hora, pero les voy a decir como despedida que nosotros mismos nos dispongamos ante el debate de los próximos meses, por una parte, a no dejar pasar, pero por otra parte a ser transigentes; tomar parte nosotros mismos e informarnos, pero con transigencia. Ésta es la palabra que les quiero decir acerca de la tramitación de la alternativa. Aquí ha fracasado toda alternativa desde que se hizo la Constitución en cuanto a ordenación de valores, enseñanza de la religión, etcétera, porque, según la ocasión, quien podía influir colocaba la que él quería enfrente de la que opinaba el otro dando lugar a una serie de batallas en los tribunales, y esto no se va a resolver por ese procedimiento. Si algo nos enseñan estos cuatro lustros desde la Constitución es que ésta ha sido estable porque fue consensuada. Aquí había partidarios de la escuela laica y partidarios de la escuela confesional y fuimos capaces en aquel momento de ponernos de acuerdo en que la escuela no sería ni laica ni confesional, sino que sería aconfesional, que habría enseñanza en la religión sólo para el que la pidiera y, a partir de ese acuerdo básico, que era lo más difícil, no hemos sido capaces de ponernos de acuerdo desde entonces en cómo articular reglamentariamente eso por falta de espíritu de consenso. El consenso no es llegar a un sentimiento único, eso es imposible, sino consentirse el uno al otro, es decir, todos tienen que ceder. Si entonces no hubieran cedido todos, no habría habido ese consenso.

Nada más y muchas gracias.

DEBATE SOBRE LA CUARTA PONENCIA

El señor **MODERADOR**: Después de esta interesantísima y riquísima propuesta de currículum abierto, oculto y de ideas previas a ese diseño, vamos a tener veinte minutos y no más. Hemos superado dictaduras, pero la del tiempo es difícil que la superemos, por tanto y en base a que la organización e, incluso, ustedes mismos puedan sobrevivir a esta jornada, vamos a tener veinte minutos de debate. Les participo que el profesor Gómez Llorente está en este complejo de «La Paloma» y, por supuesto, está a disposición de todos aquellos que quieran entrar en debate en torno a estas propuestas. Así mismo, el Consejo, a través de distintos soportes, admite cualquier tipo de propuestas, sugerencias e ideas. Por tanto, este coloquio de veinte minutos que le vamos a hacer como homenaje a Luis son suficientes para todos.

A partir de este momento está abierto el debate.

El señor don **AGUSTÍN MARCOS** (Maestro de Compensatoria. Alcalá): Buenos días. Voy a ser muy breve. Usted ha dicho que un correligionario suyo ha comentado que no hay más patria que la humanidad y eso me suena mucho haberlo oído los últimos días, pero quisiera que me concretara qué persona ha dicho eso, pues tengo esa curiosidad. Nada más.

El señor **GÓMEZ LLORENTE**: Esa persona es ese muchacho que ha sido víctima de un atentado terrorista en Bilbao. Como usted sabe, al día siguiente hubo una manifestación y parece ser que en la pancarta aceptaron las juventudes de todas las demás organizaciones poner esa frase de «no hay más patria que la humanidad», y que a mí me produjo cierta melancolía. Este chico era de las juventudes socialistas y se ha comentado mucho que la novia era de las juventudes del partido popular y la frase la utilizaron porque le gustaba a él decirla, lo que me produjo mucha tristeza porque a estos jóvenes les gustan mucho estas frases tan retóricas y tan impactantes, y yo creo que eso lo decían para oponerse al nacionalismo excluyente que en su versión más atroz había sido causa de que este chaval de diecinueve años perdiera una pierna.

El señor don **HUMBERTO RAMOS** (Consejo Escolar de Canarias): Quería añadir un elemento a los planteados por el ponente respecto al tema de la participación, porque a mí me parece que ha puesto mucho énfasis en la misma, pero quizá se ha quedado en la participación institucional. Les puede sonar a los compañeros docentes a reproche

—yo también lo soy y me lo estoy diciendo a mí también—, pero es que los niños cuando entran en la escuela a los tres años son muy participativos, brincan, saltan, preguntan, se mueven, son autónomos y creativos, y entramos en un proceso de progresiva domesticación hasta que logramos socializarlos al espacio, es decir, logramos que se sienten. Entonces, cuando se han sentado creemos que ya estamos haciendo cosas. Evidentemente, esto es una simplificación porque en Educación Infantil y en el primer ciclo de Primaria se hace enseñanza muy activa, muy dinámica y las maestras y maestros de estos cursos, a los que haría un monumento, se ponen mucho de rodillas y todas esas cosas. Pero a medida que van avanzando los niños cada vez van hablando menos y, al final, nos encontramos con que los docentes hemos convertido el silencio del aula en uno de los mayores valores pedagógicos. Queremos que nuestros alumnos miren para adelante, nos oigan, nos atiendan, que no nos interrumpan ni hablen nada con el compañero de al lado y que no se copien cuando estén haciendo la tarea. Pues el proceso de copiarse cuando están haciendo la tarea del compañero que está al lado significa ver qué está haciendo el otro, cómo ha resuelto el problema o cómo ha buscado el otro la vía para la dificultad que yo tenía, que puede ser mejor que la mía. A lo que me refiero es a que tenemos que hacer que las clases sean participativas, a que haya metodología de participación, de trabajo colectivo y de debate en el aula, a que el profesor debata con los alumnos las cosas, que las discuta y que permita que haya cierta bulla, cierto escándalo y cierto ruido en la clase, y que no nos preocupe que el compañero que vaya por el pasillo piense qué maestro estará dentro con ese ruido, porque si no, ¿les vamos a pedir después participación?, ¿cómo van a participar si están acostumbrados a que no les dejemos decir ni una palabra?, ¿cómo les vamos a pedir que se presenten de delegados si resulta que no les dejamos que se signifiquen y les expulsamos de clase porque están armándonos escándalo? Les pido que lo entiendan como ejemplos, no literales al cien por cien. Gracias.

El señor **GÓMEZ LLORENTE**: Humberto, la respuesta va a ser muy corta, no por desatención, sino para que pueda haber muchas más. Estoy completamente de acuerdo. Dices que me he fijado sobre todo en la participación institucional y luego te has extendido un poco poniendo ejemplos para hablar de que también eso se puede conseguir mediante una pedagogía participativa en las aulas y, sin duda, tienes toda la razón. Por eso yo puse énfasis en decir: miren ustedes, eso por excelencia se hace a través de los órganos de participación. En los años en que ya estaba dando Ética en cuarto de Secundaria Obligatoria nunca jamás puse un examen, sino que me hacían trabajos a base de los documentos que yo llevaba de los que tenían que extraer el material para las cuestiones que yo les había planteado en un índice, y, naturalmente, se comentaban los documentos, que tenían que ser provocadores. Si tu quieres que el debate no sea a *bote pronto*, que

es la pega que yo le veo a lo que tú has dicho, sino que sea fecundo, tiene que estar bastante preparado, más que la clase ordinaria. Por ejemplo, para el tema del racismo les llevaba el capítulo XI de *Mi lucha* como provocación y les empezaba diciendo que fue Hitler quien escribió este libro y estas son las razones que él tenía contra los judíos y, ahora, vamos a debatir sobre estas razones. Es decir, tiene que haber un material, un texto o textos antagónicos. Ahora, con tal de que ese debate en el aula sea un debate preparado por el profesor, me parece excelente y claro está que puede servir. Por tanto, has hecho muy bien en señalar como un defecto de mi exposición el que a lo mejor me había volcado tanto en la participación institucional que había quedado en la sombra el aspecto que tú has dicho y que complementa a las mil maravillas lo que yo había afirmado.

La señora ____ : Buenos días. Yo quiero decir cosas muy buenas. En primer lugar, me gustaría agradecer a todos los que habéis organizado esto y a todos los maestros porque hemos oído cosas estupendas y me voy muy contenta y muy ilusionada.

Tengo un montón de ideas. Por ejemplo, que los profesores necesitamos formación y trabajar en equipo dentro del colegio, que necesitamos educar en los pasillos, en los servicios o en los recreos, e incluso tengo ideas como la de que hay que abrir las puertas para que los padres conozcan a sus niños dentro del aula —no sé cómo lo vamos hacer— porque me parece interesante ya que algunos dicen que no los conocemos nosotros y lo que veo es que ellos tampoco los conocen. También tenemos que educar ciudadanos y esto es una obra de arte social. Tengo ideas sobre la necesidad de que nuestros inspectores nos ayuden y esa ayuda, por ejemplo, la he podido percibir en estos últimos años de una inspectora que nos correspondió en Madrid, en Moratalaz, y que se le ocurrió juntar colegios tanto de la pública como de la privada para que nos sentáramos juntos a intercambiar ideas. Doña Nieves Fernández hizo un trabajo que nos vino muy bien pues tenemos que hacernos cargo del barrio entre todos y ver cuáles son las necesidades de cada uno. Otra de las ideas es que tiene que haber un grupo de profesores expertos en conflictos y que sean ellos quienes se hagan cargo de ciertos alumnos. Mi idea es que si nuestros niños son bravos, nosotros también lo somos y podemos acabar con muchas cosas. Gracias.

El señor **GÓMEZ LLORENTE**: Bueno, vamos a seguir con las respuestas breves para que pueda haber más.

En primer lugar, es una satisfacción, sobre todo para Rosés que ha organizado estas jornadas, oír las palabras de la compañera, porque de nada servirían los más estupendos discursos desde esta mesa si no se produjera ese efecto, y que muchas de las cosas que

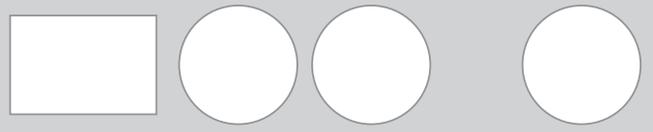
tú has dicho no se hayan dicho desde esta mesa, sino que las has generado tú. Lo más interesante de un libro es el que ese libro te provoque a ti a pensar y, por otra parte, te entusiasme dentro de unas determinadas preocupaciones. Por tanto, desde ese punto de vista ya se habría justificado más que de sobra el organizar esto, y yo aprovecho para colocar —como antes me he tenido que cortar todo el final— que yo me daría por satisfecho —cada uno tiene su esperanza de estas jornadas— si el Consejo Escolar de Madrid decidiera a través de sus órganos competentes crear una pequeña comisión para el estudio del relanzamiento de la participación. También quisiera decir a la compañera que me parece muy simpático lo que dice de reuniones pública y privada, porque nos iría mejor a todos si llegásemos a un entendimiento y por una razón. ¿No notaron ayer que aquí hay un cierto resentimiento de la pública contra la privada? Había ayer aplausos aquí enormemente significativos. Cuando Marina decía una cosa que se podía interpretar en el sentido de un ataque a la escuela privada, había aplausos. Llevo toda mi vida trabajando estos temas, como saben algunos viejos profesores desde la Alternativa Democrática de la Enseñanza, y es una cosa que me conozco muy bien. En este momento, ese resentimiento de la pública contra la privada viene fundamentalmente por la selección de alumnos, una vez que ya habíamos aceptado la existencia de la financiación de la privada. Además, como pertenezco a un sindicato en el que hay muchísimos profesores de la privada, casi me siento en el deber de decir que no nos interesa a los profesores de la pública que los de la privada ganen menos y den muchísimas más horas, no nos interesa que sean unos esclavos. Cuanto más iguales mejor, incluso para nosotros. Pero esto va por el camino de buscar una armonía no competitiva, de buscar una armonía fruto de una planificación y de un reparto de campos, y aquí hay que repartir todo. Si ustedes los de la privada a lo que aspiran es a cogernos todos los buenos alumnos y a no coger un emigrante, esto será una guerra terrible y eso va en contra de su verdadera vocación social. Pero si no lo quieren teóricamente, hay que buscar soluciones prácticas para que prácticamente no pase, es decir, para que haya una armonía planificada y que, por supuesto, no se vaya a crear un instituto donde haya un buen centro privado. Es insólito y un paradigma lo que ha dicho la compañera, el que se han reunido conjuntamente para hacer cosas; es ideal que sus alumnos de un centro público vayan a hacer deporte al del centro privado, y el centro privado que no tiene salón de actos pida éste prestado —que se lo concederías, estoy casi seguro—.

El señor **MODERADOR**: La dictadura del tiempo impide que haya más intervenciones que seguro que existirían si no hubiera ese condicionante, razón por la cual vamos a dar por concluida la cuarta ponencia...

El señor **GÓMEZ LLORENTE**: Tengo que acatar lo que diga el moderador pero si me perdonas un instante me permito recordar que, si alguna persona en este momento quisiera decir algo, o si alguna persona ha estado dudosa de pedir la palabra o no pedirla recuerde que se llevan en la carpeta un papel que pone reglas para el debate, donde se les dice por escrito que este Consejo piensa hacer una publicación con las ponencias, y las intervenciones. De ese modo pueden incorporar hasta el día 30 de marzo sus opiniones. En la carpeta se llevan la dirección postal y la dirección de internet del Consejo.

acto de clausura

acto de clausura



I. RELATORÍA FINAL

Los aquí presentes, Presidentes, Consejeras y Consejeros, directores de Centros, profesores e invitados del mundo de la educación, hemos estado debatiendo durante dos días sobre un tema tan de actualidad como los valores, enmarcado, y por lo tanto relacionado, por los términos de «educación y educador».

En estas dos jornadas han quedado reflejadas, gracias a las magníficas ponencias de los cuatro acreditados intelectuales que han sido convocados por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para alentar nuestra reflexión, han quedado reflejadas —decimos— fundadas opiniones, abundantes luces, algunas certezas y no pocos interrogantes que pueden fortalecer nuestra acción educativa.

Ahora sólo nos corresponde reseñar algunos de los aspectos más sobresalientes y lo hacemos de forma muy sucinta con el propósito de —más adelante— hacerles llegar un relato más completo en el que se incorporarán resúmenes de las ponencias y los innumerables matices de las intervenciones de la asamblea de asistentes, así como las comunicaciones que al respecto ustedes nos envíen por cualquier medio.

En la 1.^a ponencia el profesor de la Universidad de Salamanca D. Olegario González de Cardedal nos ha transmitido, con brillantez y alta dosis de vehemencia expositiva y de entusiasmo comunicador, sus arraigadas convicciones en materia de educación. Desde un posicionamiento de claro humanismo cristiano, alto sentido histórico y determinante trascendencia social de los problemas pedagógicos, fue presentando un marco de referencia en que situar hoy la educación. Su intervención, con los tintes dramáticos y el ardor con que el profesor Marina recomienda a los profesores la enseñanza de la ética, no pretendía aportar fórmulas concretas para cada día en los centros y en las aulas, sino acompañar con sus ideas nuestras inquietudes y desvelos educativos. No dio soluciones pero planteó con firmeza y rotundidad algunos problemas y preguntas.

- Preguntas sobre ciertas aporías sin salida:
 - Qué saberes,
 - Cuántos saberes,
 - Cómo seleccionarlos

- Preguntas sobre los nuevos horizontes hoy:
 - Olvido de grandes ideales,

Galopante individualismo,
Imperio de la banalidad y el nihilismo.

- Preguntas sobre las reacciones primarias del educando hoy:
Depreciación del heroísmo,
Reducción del trabajo del maestro a técnicas y destrezas,
Reducción positivista de lo vivible.

- Preguntas sobre las grandes perplejidades contemporáneas:
Libertad no situada frente a la responsabilidad,
Contraste entre los valores de la escuela y en la sociedad,
Reducción de la vida personal a la imagen pública.

- Preguntas sobre la situación de los educadores:
Desaliento,
Desesperanza,
Depresión.

«Y al final, todo este complejo panorama de problemas y preguntas termina pendiendo —dijo don Olegario— de la confianza real de unos hombres y mujeres que entran cada día en la escuela a enseñar».

A continuación, intervino el profesor D. José Antonio Marina con gran amenidad y desde la experiencia docente diaria del trabajo en el aula. Centró su intervención en la necesidad de un cambio en la idea de la Inteligencia, cuya función principal no es conocer (Razón-Ciencia), como se ha sostenido hasta ahora. La Inteligencia, antes de resolver problemas, nos sirve para resolver conflictos. Desde este nuevo entendimiento de la Inteligencia debe abordarse el debate sobre la educación en valores. Destacó el profesor Marina el aspecto afectivo de la Inteligencia a través de tres sentimientos fundamentales:

- Compasión: padecer con el que sufre (de lo contrario, inhumanidad).
- Indignación: furia por un hecho injusto.
- Respeto: valoración y cuidado de lo valioso.

Destacó dos modos de relacionarnos con los valores (vividos y pensados), insistiendo en que lo sólo pensado tiene poca carga emocional. La culminación de la Inteli-

gencia no es la Ciencia sino la Ética, y ésta ha de ser transmitida a los alumnos de forma dramática, contundente, pues nos va la vida —o mucha calidad de vida— en ello.

En cuanto a la acción educativa, mencionó la necesidad de que el profesor asuma su inexcusable tarea como educador y la necesidad de educar al conjunto del claustro, haciendo protagonista educativo al centro entero.

Abordó algunos problemas concretos, como por ejemplo: mala selección del profesorado; necesidad de formar al formador; formadores especiales para centros conflictivos y también nos advirtió de una cierta desidia en los profesores funcionarios.

El sábado 2 de marzo intervino D. Fernando Savater quien con maestría y amabilidad dio prioridad en su intervención a dos asuntos nucleares: a la noción misma de «bien común» y a la necesaria distinción entre el respeto a las personas y el respeto que puedan merecer o no sus opiniones.

Dentro de la primera cuestión describió la educación como una selección en la cultura de «lo digno de ser transmitido» a otras generaciones. Por lo tanto, educar implica siempre seleccionar contenidos y en este sentido nunca será neutral. Puso especial énfasis en persuadirnos de que en la democracia la educación tiene un valor añadido más allá de los puros contenidos: la formación de ciudadanos. Es decir crear personas capaces de gobernar. «Ser educando, —nos recordó— es ser gobernado para llegar a gobernar» o todavía con más contundencia y belleza: «en democracia, toda educación es educación de príncipes». Insistió especialmente en que la educación principal de este «príncipe» consiste en transmitirle una idea de «bien común», que el profesor Savater identificó con la capacidad de formular demandas inteligibles y con la capacidad de persuadir y ser persuadido con argumentos. De otra manera. «Capacidad de razonar y de ser razonable».

En segundo lugar con entusiasmo y clara convicción, defendió la necesidad de distinguir entre el respeto a las personas y a las ideas: las primeras siempre son respetables, y no siempre las segundas, pues —nos recordó— «para muchos sus opiniones son una auténtica coraza contra los demás».

Cerró el ciclo de las ponencias el Catedrático de Filosofía D. Luis Gómez Llorente quien, siempre en su línea magistral, dibujó con acierto el panorama claro/oscurito de la educación de valores en el currículo, tanto en el diseño teórico como en su vertiente práctica. Su intervención sirvió para poner de relieve tres cuestiones capitales que tiene que

tener siempre presente la escuela si quiere prestar el servicio de calidad educativa que la sociedad le demanda: a) Que la escuela debe asumir hoy una preparación para la convivencia cívica, para el trabajo y para el ocio, pero siempre sin olvidar que su tarea inexcusable es la de transmitir los conocimientos científicos. b) Habida cuenta la extrema dificultad que entraña el dejar los contenidos de los materiales transversales en manos de todos y de ninguno en concreto, se deberían recuperar esos contenidos y agruparlos en un área específica que tenga como objeto la enseñanza de los valores éticos. c) La escuela acrecentará su genuina condición de Comunidad Educativa y ofrecerá a los alumnos un verdadero aprendizaje de ciudadanía en la medida en que motive y potencie los órganos participativos y la cultura participativa, es decir en la medida en que se ejercite el valor de la participación y la cooperación.

Quedó en el auditorio y el ánimo de todos su insistencia final, tan hermosa en el valor de la «transigencia».

Los debates posteriores fueron extraordinariamente provechosos en la búsqueda de horizontes plausibles para el mejoramiento de nuestro quehacer pedagógico.

He aquí algunos apuntes a modo de resumen apresurado: Digamos que en primer lugar todos se han mostrado unánimes en la imperiosa necesidad de la educación en valores precisamente porque todos constatamos la apabullante presencia y a veces dominio de los contravalores o antivalores. La afluencia masiva de participantes y el elevado número de solicitudes que no pudimos atender son buena prueba de ello. En segundo lugar que en torno a la educación en valores hay discrepancias notables.

- ¿Quién educa en valores? Si todo, familia, escuela y sociedad, estamos llamados a contribuir, no está tan claro en qué medida deben intervenir los unos y los otros. En todo caso la escuela no puede tener que asumir toda la responsabilidad en tan difícil y compleja empresa.

- ¿Qué se pretende con la educación en valores? Una formación integral y armónica, una persona autónoma con capacidad intelectual para decidir libremente.

- ¿Cómo nos ponemos de acuerdo en la jerarquía de valores que deben ser acatados por el conjunto de la sociedad como fuente de la convivencia pacífica y la justa libertad?. Hay consenso absoluto en la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia (quizás el valor fundamental de todos los demás), la paz, la tolerancia o el respeto. Pero no se pue-

den olvidar como conformadores de bienestar individual y social: la verdad, la lealtad, el esfuerzo, el perdón, la generosidad, la amistad, el cultivo en esos valores, tan cotidianamente cercanos, es una atmósfera propicia para metas más ambiciosas.

- ¿Cómo enseñar los valores? Por supuesto con el ejemplo, en clase, en los pasillos y patios, en la cultura participativa de diálogo y de respeto en el seno de la Comunidad Educativa. Es el Centro entero el que educa en valores.

También se puede enseñar teóricamente en los temas transversales, aunque se incide mucho en su carácter evanescente y la dificultad que entraña su incorporación en el currículo de las distintas áreas y materias; o en la asignatura de ética donde se reflexiona y se analizan actitudes y valores éticos... o en otras actividades o materias a diseñar (véase «Educación moral y cívica», o una asignatura específica «Educación en valores»).

En todo caso es necesario ser conscientes de una atmósfera envolvente de contravalores que van desde la competitividad, al pasotismo pasando por el consumismo, el economicismo pulsión del «aquí y ahora». Difícil es competir con esas fuerzas instaladas en nuestra sociedad con gran arraigo. La fortaleza de ánimo, el espíritu crítico, la capacidad de sacrificio, el bien común... son valores que suenan a desuso, pero se perciben como el único escudo contra el permanente asedio de los antivalores.

Todos partimos de aquí con algunas certezas o luces y abundantes cuestiones, conscientes de la profunda responsabilidad que desde cada una de nuestras responsabilidades y de nuestro pluralismo, nos incumbe transmitir al conjunto del Sistema Educativo madrileño los principios y fundamentos de la ética democrática y todo ello no está exento de dificultades. No es fácil crear en los Centros esa atmósfera de verdadera Comunidad Educativa, de respeto y de diálogo, de convivencia pacífica y tolerante, de responsabilizarse y de supervisión donde el niño o joven pueda interiorizar esos bienes que valoramos como el oxígeno que nos permite vivir con calidad de vida. Si la más alta expresión del existir es el convivir, es ahí, en ese aprendizaje diario donde debemos cultivar los valores y las actitudes éticas.

Concluimos este relato renovando nuestra apuesta decidida, una apuesta de reafirmación ética, para —animados por estas jornadas— considerar nuestro quehacer como educadores como el arte de enseñar a convivir, de transmitir científicamente el conocimiento y de promover ciudadanos responsables en orden al bien común.

Ilmo. Sr. D. Pedro Rosés Delgado.

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Ilmas. Autoridades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Ilmos. Presidentes y representantes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, Sras. y Sres. Consejeros y Consejeras, amigos todos.

Me van a permitir que presente a los componentes de la mesa y que son los auténticos pilares de este edificio que es el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Durante estos dos días hemos sido convocados para reflexionar en torno a un tema de radical importancia para el sistema educativo y para la sociedad: la educación en valores. Todos somos conscientes de que está en juego no sólo la mejora de la calidad del Sistema Educativo, sino también la formación de ciudadanos responsables que persigan y promuevan el bien común.

Las cuatro excelentes ponencias, que dictaron con magisterio inigualable algunos de los mejores intelectuales de nuestro país, nos han enriquecido con su pluralidad de puntos de vista sobre el quién y el qué de la educación en valores. Los debates posteriores fueron muestra de ese ejercicio de vida democrática fundada en el diálogo sincero, la escucha, la aceptación del otro y su mundo ideológico, sus valores y su cultura; en definitiva, la búsqueda de la verdad y del bien común. Son valores éstos sobre los que se sustenta y justifica en democracia el sustrato común del Sistema Educativo asentado en los valores de todos reconocidos en la Constitución y la legítima pluralidad que no sólo debe ser resignadamente aceptada sino voluntariamente estimulada.

Y para terminar mi intervención, y declarar clausuradas estas jornadas, quiero dar las gracias, queridos amigos y amigas, a cuantos habéis participado en las mismas. Todos, ponentes y participantes habéis creado una atmósfera de reflexión y de diálogo que os honra y es preclaro ejemplo del exquisito nivel, preparación y talla de nuestros profesionales de la enseñanza. Gracias a los que habéis venido de lejos, gracias a los que además de vuestra presencia habéis aportado reflexiones o vais a enviarnos alguna comunicación. Gracias al IES «Virgen de la Paloma», a su director y a todo el personal que ha colaborado en la preparación de estos locales y en facilitarnos los medios para el buen desarrollo de las sesiones. Gracias a Luis Gómez Llorente que además de ponente, como

profesor de este IES, ha colaborado tan estrechamente con este Consejo en el diseño y organización de este evento, gracias al personal del Consejo que ha derrochado horas, ilusión y talento en que este encuentro que aúna la formación de profesores, el diálogo y la convivencia. Espero que el próximo año podamos ofrecer a los docentes ésta u otra fórmula similar de reflexión y de entendimiento en favor del Sistema Educativo madrileño.

Queridos amigos y amigas: quedan clausuradas las I Jornadas del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid sobre la Educación en Valores.

comunicaciones

comunicaciones



Queremos felicitar, en primer lugar, al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y, especialmente, a su Presidente, D. Pedro Rosés, porque entendemos que ha logrado los objetivos que se proponía. También, por estas iniciativas de fomento de la participación, aún cuando sea de modo tecnológico (nos referimos a la posibilidad de enviar las reflexiones por correo electrónico, como es nuestro caso), pues una de las misiones del Consejo responde a esa finalidad. Igualmente, agradecemos a los ponentes sus intervenciones, magistrales en algunos casos, pues posibilitan algunas reflexiones, cuestiones y preguntas sobre la educación y el educador que, en nuestra opinión, merecen prolongar las Jornadas más allá de sus límites temporales. He aquí algunas de ellas:

La educación de la «excelencia», clara apuesta elitista de González de Cardedal, ¿se nutre de la detracción de los fondos presupuestarios públicos de la educación para todos? ¿Fundamenta, junto a otros factores, el fracaso escolar? ¿Legitima el currículo selectivo y, a su vez, éste propicia la discriminación académica que reproduce determinismo social? ¿Significa el fracaso escolar de un chico o chica de 16 años que no ha logrado los objetivos de la ESO: comprender y expresar...? ¿Y un chico o chica en esas condiciones puede trabajar? ¿y puede ser un «buen ciudadano» a los 18 años en que la Constitución le otorga derechos políticos? ¿Es eso igualdad de oportunidades? O, por el contrario, ¿la igualdad de oportunidades consiste en tratar de forma desigual a los que acceden a la escuela con desigualdades sociales? ¿Dedicaremos, pues, los fondos presupuestarios públicos necesarios al objetivo de que todos los chicos y chicas alcancen a los 16 años la mínima igualdad de oportunidades que se corresponde con los objetivos de la ESO?

Estas preguntas, como puede suponerse no son gratuitas, responden al establecimiento de un derecho básico establecido en la Constitución y en las leyes educativas. ¿Somos conscientes de lo que significa tener derecho a la educación básica? ¿Pensamos realmente que ese es el derecho fundamental previo a todos los demás derechos? Estas cuestiones enlazan con las ideas expuestas por los demás ponentes y nos sugieren otro alud de preguntas:

La educación, ¿responde a los valores sociales dignos de ser transmitidos?, ¿debe formar buenos ciudadanos?, ¿que Instituciones deben contribuir a la misma? ¿Cuál es el papel de la escuela en la sociedad actual y futura?, ¿debe la escuela transmitir conocimientos científicos?, ¿son los conocimientos científicos objetivos o son constructos sociales? ¿qué tipo de selección realiza la sociedad —ideología dominante— para la transmi-

sión científica? ¿Debe primarse la metodología científica sobre los conocimientos científicos? Y todo ello, ¿cuándo?, ¿a quién?, ¿cómo?.

De igual manera, podemos preguntarnos: ¿basta saber teóricamente los valores o se deben practicar?, ¿en qué etapas debe primar la educación y en cuáles la formación?, ¿es válido el currículo actual?, ¿debe revisarse el currículo, que ha actuado de discriminador académico como forma de legitimación de la discriminación social, al configurar los objetivos de la educación obligatoria como un derecho para todos los chicos y chicas? ¿es válido el actual paradigma lógico escolar?, ¿se deben introducir contenidos nuevos en el currículo escolar?, ¿debería indagarse en la posibilidad de que el currículo se fundamentase en los contenidos transversales?, ¿deben colaborar en la escuela otro tipo de profesionales?, ¿es válida la actual formación de formadores para las necesidades de la escuela?, etc.

En relación con la ponencia del Sr. González de Cardedal —tan brillante desde el punto de vista expositivo como discutible desde el punto de vista ideológico— queremos recordar, no obstante, lo importante que es el conocimiento directo de las personas — en este caso, alumnos y alumnas de la ESO— acerca de las cuales se habla o se opina, para que dichas opiniones merezcan ser tenidas en cuenta.

La intervención del Sr. Gómez Llorente, brillante exponente de lo mejor del pensamiento político de la izquierda laica en este momento, hace una oferta de tolerancia constitucional digna de mejor causa y que merece nuestras siguientes consideraciones:

El anacronismo del vigente Concordato entre «los dos Estados», España y el Vaticano, mezcla de manera *fundamentalista* —en cuanto que no tiene en cuenta la secularización del poder civil— las esferas de lo público y lo privado, de manera que, en lo referente al tratamiento de la enseñanza de la religión, no hay ninguna diferencia con los fundamentalismos religiosos tan denostados en estos momentos e, incluso, en la esfera de lo meramente civil origina confusiones y transliteraciones de la ley, como el hecho de que determinados comportamientos eclesiásticos con poderosos indicios de ilegalidad no puedan ser sometidos al imperio de la ley, con la consiguiente lesión de la igualdad jurídica, base de toda legitimación democrática y, aún, evangélica si recordamos las palabras de Jesús: «Dad a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César».

En relación con la enseñanza de la religión, y puesto que se supone que los derechos de la religión no son los derechos de «una» religión, la aplicación práctica de la nor-

mativa constitucional —si se hace lealmente— plantearía en los centros una situación delirante: polémicas absurdas si todas las religiones pretenden, como la católica, ir al copo (participar sus apóstoles en la CCP, tener voz y voto en los claustros, vestir cada una a los alumnos según sus criterios, etc..) y, sobre todo, convertir los centros en una caricatura de lo que debe ser un estado laico serio y respetuoso con las creencias de sus ciudadanos.

El derecho al ejercicio de la religión en la que se cree (o a no creer en ninguna) pertenece individualmente a los ciudadanos y ciudadanas; son éstos los que puede ejercer tal derecho y los poderes públicos deben posibilitar su ejercicio. Desde el momento en que una iglesia trata de imponerse sobre la ley que posibilita la igualdad jurídica y la libertad constitucionales se sitúa al margen de la propia Constitución.

Además del aspecto político anterior, que no es baladí, surgen poderosas dudas desde la propia tradición de la teología escolástica cristiana en relación con la misma cuestión de la enseñanza de la religión.

En efecto, la tradición que viene de Aristóteles, Tomás de Aquino, Zubiri y Aranguren señala que la teología como «ciencia» suprema no admite alternativa «con» nadie (la ética), ya que pertenece al ámbito de lo que llaman «dato revelado», mientras la ética, es una parte de la filosofía que trata del comportamiento humano en cuanto sometido a normas que determinan «lo bueno» y constriñen a su práctica. De manera que mientras la ética pertenece al ámbito de lo racional, lo religioso pertenece al ámbito de la fe, si bien es verdad que, desde la perspectiva de la religión cristiana, la ética «se subalterna» a la teología, y, por tanto, desde el punto de vista de la propia teología, se hace imposible, su conversión en alternativa puesto que se configura como un todo sin solución de continuidad. La consecuencia lógica de la propia doctrina de la subalternación es que la escuela, en un sistema constitucional laico, sólo admite una ética autónoma y laica, es decir, solo sometida a la decisión de la razón personal y al imperio de la Ley.

Continuando la reflexión para ampliar la perspectiva positiva de la misma, añadiremos que la ética pertenece al ámbito de lo privado y personal, pero en cuanto tiene como referencia inmediata a «los otros» (o «los demás», en un sentido más inclusivo), tiene un componente que la hace necesitada de ser completada con el calificativo de «social» — las primeras normas éticas son universales semánticos determinados socialmente, según Umberto Eco— lo cual la sitúa en un plano diferente de lo religioso, que pertenece al ámbito de lo estrictamente privado y personal.

Toda la reflexión anterior significa un respeto profundo por las creencias religiosas personales que no pueden ser valores universales (recogidos por el ordenamiento constitucional), pero son una crítica a la actuación de las instituciones religiosas como grupos de presión que intentan imponer a todos unas creencias como si fueran un deber cuando, en realidad, son fruto de decisiones personales íntimas, es decir, de un derecho individual.

La oferta de pacto consistente en unas reglas de juego consensuadas sobre la articulación de derechos y deberes en este terreno que propone el Sr. Gómez Llorente, hecha desde la racionalidad y la llamada a la transigencia constitucional tropieza con la tantas veces utilizada «santa intransigencia», porque la transigencia mutua se convierte en tolerancia, pero la santa intransigencia no es más que muestra de una rancia intolerancia ancestral en nuestra tradición nacional.

Mientras es defendible la presencia de lo religioso como hecho cultural, suficientemente presente a lo largo de todo el currículo (como ejemplo veamos que en filosofía de 2 de bachillerato se estudian autores como Tomás de Aquino, Agustín de Hipona, Guillermo de Ockham, Descartes, Kant, etc., y lo propio pasa en Historia, Literatura, etc.), no se ve la necesidad de una asignatura específica que aborde aspectos como la relación entre sociedad, cultura y religión, pues los currículos están suficientemente «cargados», repetiría contenidos presentes en muchas materias y podría proponerse objetivos particulares (religiosos) en lugar de los generales (constitucionales).

La cuestión solo requiere la denuncia del Concordato, por ser claramente un instrumento anticonstitucional, y el reconocimiento de la igualdad ante la ley de todas las personas e instituciones que dicen haber acatado la Constitución.

Javier Ibáñez Aramayo
Felipe Navarro Ruiz
José Segovia Pérez

Aportación complementaria a la 4 ponencia «Hacia una reforma del currículo» (D. Luis Gómez Llorente).

En la magnífica ponencia del profesor Gómez Llorente se parte del hecho de que «la normativa vigente encomienda la formación en valores preferentemente a las llamadas *materias transversales*, a los valores implícitos en el currículo oculto y a la proyección de valores éticos reflejados en las respectivas *programaciones de cada área o materia* (la cursiva es nuestra), asignándose tan sólo 2 horas semanales en 4 curso a «La vida moral y la reflexión ética». La tesis que en ella se mantiene es la de reforzar (no sustituir) este planteamiento introduciendo un área explícitamente dedicada a la formación ético cívica, así como una materia con el mismo fin en la parte común del bachillerato.

Esta aportación, que no pudo expresarse en el debate por falta de tiempo, no entra ahora a valorar las posibilidades de tal inclusión, sino a completar alguna otra afirmación referida a la falta de funcionamiento de la transversalidad, (que el ponente cree más justificada en Educación Primaria), en Educación Secundaria Obligatoria por falta de tradición y de formación de su profesorado. A favor de esta opinión se citaron los resultados de un trabajo del INCE de 1997, en donde se destacan las dificultades que encuentra en las aulas este planteamiento.

Pues bien, sin negar esta dificultad, (que venía ya resaltada en el «Informe Síntesis» sobre la implantación de la LOGSE, realizado en el curso 1992/93 por el Ministerio de Educación, en el que se señalaba a la transversalidad, junto con las adaptaciones curriculares y todo lo relacionado con la evaluación, como los aspectos que ofrecían más problemas al profesorado), hoy, diez años después, me parece necesario señalar los **avances que se han producido y se siguen produciendo en el tratamiento de la transversalidad en los centros de educación secundaria y el esfuerzo que, para ello, han realizado muchos profesores y profesoras**. Y ello tanto en los documentos institucionales, Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programaciones, como en el propio centro y en la realidad del aula. Hasta el punto de que, en mi opinión, en poco se parece la situación a la que existía en el momento, 1991, en que la normativa ponía al profesorado ante la exigencia de atenderla.

Esta afirmación, que no tiene porque corresponderse con la realidad de algunos centros ni con la actuación de todos los profesores, pero sí de una parte considerable,

no se hace aquí basándose en grandes encuestas de alta fiabilidad o con gran aparato estadístico, sino desde la percepción, basada en el conocimiento, lectura y análisis, de decenas de proyectos educativos y curriculares, de programaciones de áreas y materias y de numerosas visitas a centros y aulas de quien esto escribe dentro de su trabajo como inspectora de educación, así como desde los resultados de los distintos planes de seguimiento que esta inspección viene realizando en Madrid Capital en los últimos años. Y desde esta perspectiva, me parece innegable el avance y el esfuerzo del profesorado de educación secundaria por llevar a la práctica la transversalidad, pese a las dificultades que en este camino encuentra. Naturalmente las carencias y los defectos son también evidentes, pero, en su conjunto y comparado con la situación inicial, la valoración que se presenta a mis ojos es más la de la «botella medio llena» que la de la «botella medio vacía».

Las respuestas al cuestionario enviado por el propio Consejo Escolar sobre lo que denomina «materias transversales», aún dirigido sólo al profesorado de Ética y de Sociedad Cultura y Religión, ofrecen un 76,6% de opiniones que aseguran que esta temática está suficientemente plasmada en la programación de su departamento y, aunque su apreciación baje al evaluar la práctica («una formación *suficiente* sobre estos contenidos»), un 44,6% cree que así se hace. Más puede sorprender que un 59,2% creen que tienen «pocos o ninguno» materiales didácticos adecuados, dado el apreciable número de los que hoy existen.

Sea cual sea la posibilidad de generalizar estos datos, permanece el hecho de que otros resultados del seguimiento sobre esta transversalidad no son, a mi juicio, insatisfactorios. Así en la supervisión efectuada por la inspección de Madrid Capital, en el curso 1999/2000, sobre «La Tutoría y la Orientación Académica y Profesional» (Madrid, Consejería de Educación, 2001) se observa que la transversalidad y la educación en valores aparece recogida en la práctica totalidad de los Planes de Acción Tutorial, que en el análisis documental y en las entrevistas con los tutores (102 profesores) se constata que un 75,7% de ellos incorporan actividades relacionadas con esta temática y un 53,4% específicamente sobre actitudes cívicas y comportamiento ciudadano. Se constata también que, en 73 horas lectivas de tutoría observadas, y pese a que, dada la fecha del seguimiento, el tema prioritario se centraba en la evaluación, la transversalidad estaba presente explícitamente tanto en el 1 como en el 2 ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; así, por ejemplo, en 4 de ESO, un 25% de las clases observadas se dedicaban a valores, hábitos o problemática social como racismo, tolerancia, paz, derechos humanos, etc.

Más allá de estos datos, otros muchos sin cuantificar, procedentes del análisis de las programaciones (aun si se objeta que son teóricas y no aplicadas en la realidad per-

manece el hecho de que se sabe formular esta problemática de modo bastante satisfactorio) o del material curricular utilizado en el aula, vuelven a indicar que la transversalidad ha entrado en las aulas y que parte considerable del profesorado de educación secundaria se ocupa de ella. Bien es verdad que, dependiendo de la naturaleza del área, en Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza podrán tratarse prioritariamente temas ambientales o de salud, mientras otras materias se centren más en otros aspectos, pero todas, de un modo u otro, se plantean la cuestión. Y ello cuando, debilitado el impulso inicial, la formación y el apoyo que se recibe para la inclusión de estas y otras novedades en el aula no siempre es el deseable ni tiene la intensidad necesaria para sostener un cambio de tal importancia. Y cuando también crecen los obstáculos que obligan al profesor a centrarse en otras cuestiones, que, aun pudiendo tener mucha relación con una educación en valores si se tratan adecuadamente, ocupan buena parte de su tiempo y fuerzas. El mismo documento sobre la tutoría que se citaba más arriba constata que más de un 20% del tiempo de las reuniones de coordinación de las tutorías se dedica a aspectos disciplinarios, conflictos y faltas de asistencia del alumnado, porcentaje este posiblemente más alto si nos refiriésemos a la realidad cotidiana del aula.

En resumen, quien esto escribe cree que, dentro de las limitaciones existentes, unas expuestas y otras, muchas, no, la transversalidad ha entrado en las aulas de educación secundaria y, aunque sus logros puedan ser modestos, son reales, y seguramente lo serían más si se insiste en ella y si se apoya convenientemente, potenciando la formación y la actuación del profesorado. Así parece haberlo entendido la Comunidad de Madrid, al menos en los aspectos curriculares, cuando en el reciente decreto para Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 34/2002 de 7 de febrero), en su artículo 7, continúa solicitando del profesorado el tratamiento de los contenidos transversales.

M. Carmen González Muñoz
Inspectora de Educación

TERCERA

Sr. Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:

Le hago llegar mi felicitación por el espléndido ciclo de conferencias que bajo el lema «Educación y Valores» organizó el Consejo Escolar que usted preside y una modesta

contribución al debate suscitado en el mismo que explicita, por si fuera de interés, mi breve intervención tras la conferencia de D. Fernando Savater.

Estado actual del sistema educativo: Creo que los análisis que se han hecho sobre el estado actual del sistema educativo y de la educación en nuestro país son acertados y han sido expuestos con brillantez teórica. Casi todos coinciden en describir la situación como mala o, cuando menos, como no buena. El estado de cosas se caracteriza por un evidente deterioro de la convivencia, una disminución del interés y de los conocimientos de nuestros alumnos y un elevado porcentaje de fracaso escolar así como una clara desmotivación del profesorado y sensación de impotencia en los equipos directivos. Pero esa sensación, la complejidad del fenómeno y la dificultad de las soluciones no deberían servirnos de coartada para quedarnos sin hacer nada.

Factores: Hay, también, cierta coincidencia en la determinación de los factores que han concurrido para llevarnos adonde estamos. Los factores son plurales y por tanto las responsabilidades y las posibles soluciones han de ser compartidas.

a) factores internos: falta de recursos, falta de preparación específica del profesorado, dificultades de la transversalidad, complicaciones para atender correctamente la diversidad comprensividad, grupos excesivamente heterogéneos, promoción automática, falta de esfuerzo, etc.

b) factores externos: cambios sociales, cambios en las familias, influencia de los medios de masas (especialmente, la televisión) y de los pares o iguales de los jóvenes, con frecuencia mucho mayor que la que nosotros ejercemos.

Agentes del sistema educativo. En el sistema educativo participan en diverso grado diversos agentes: profesores, administración educativa, padres y alumnos. Los profesores no tienen toda la culpa de lo que pasa aunque es cierto que están desmotivados, desconfían del sistema y no se comprometen como debieran en los proyectos educativos. Los padres tienen en este momento poco control sobre la educación de sus hijos y poca participación en los centros cuyas propuestas y medidas discuten frecuentemente. Los alumnos ofrecen cierta resistencia —pasiva o activa— a ser educados. Y son los poderes públicos y la administración educativa los encargados de crear el marco general —las leyes y los recursos— en el que se imparte la docencia.

Podemos incidir en lo educativo. No podemos cambiar la sociedad que de por sí está en cambio permanente, ni evitar la desestructuración de las familias, ni decidir la programación de las televisiones, ni limitar las influencias negativas de sus compañeros entre los alumnos. Pero sí podemos decidir qué tipo de educación vamos a dar: si nos adaptamos a lo que la sociedad demanda y reproducimos los esquemas que se nos piden o tratamos de educar para una sociedad distinta y en valores distintos que los que se siguen fuera del sistema educativo. Sí podemos incidir en lo educativo: los profesores con su dedicación individual o integrados en un proyecto educativo; los poderes públicos legislando con buen criterio y ofreciendo recursos.

Hacen falta cambios. Es evidente. Pero hacen falta cambios duraderos para evitar que cada cambio de gobierno implique cambios en el sistema educativo. ¿Qué opinaríamos si cada vez que cambia el gobierno los cirujanos tuvieran que operar a los pacientes de un modo distinto?. Pues algo así sucede con el sistema educativo: lo que enseñábamos y cómo lo hacíamos no sirve cada vez que hay cambios de gobierno.

Es imprescindible establecer algunos principios incontrovertibles:

- 1) Que la educación es un bien público, no un negocio. Eso obliga a defender la educación como bien de todos, como bien común.
- 2) Que la educación pública es la que mejor cumple el anterior principio porque es la más progresista, democrática, igualitaria y la menos sometida a intereses e ideologías.
- 3) Que es cuestionable que haya que sostener con fondos públicos una red privada concertada que representa intereses económicos e ideológicos particulares si existe una red pública estatal suficiente y de calidad.
- 4) Que la anterior consideración recomienda estudiar la conveniencia de sacar del currículo y del horario lectivo la religión y la enseñanza como asignatura de la religión (de todas las religiones).
- 5) Que una enseñanza de calidad implica valorar el esfuerzo y conseguir resultados lo que, a su vez, implica discriminar entre unos alumnos y otros y entre el profesorado.

6) Que es precisa una verdadera autonomía de gestión en lo organizativo, en lo económico y en lo pedagógico para que los centros puedan —disponiendo de suficientes recursos— llevar adelante sus proyectos educativos.

Cambios propuestos por la Ley de calidad. Sólo si se asientan estos principios la Ley de Calidad podrá cambiar el modelo sin que los cambios sean puro formulismo. En ese sentido y respetando los anteriores supuestos, puede considerarse conveniente:

- Acabar con la promoción automática y permitir —si es preciso— más repeticiones, muy especialmente en 1 de ESO.
- Establecer itinerarios que permitan constituir grupos más homogéneos de alumnos
- La implantación de una reválida que, a mi juicio, debería establecerse al acabar la ESO, el tramo obligatorio del sistema y el más discutido mejor que tras un bachillerato tan exiguo.
- Dar más autoridad y competencia al Director y a los equipos directivos, lo que no depende tanto de su elección democrática o de su nombramiento como de las atribuciones y prerrogativas que se les atribuyan. Más que ser elegido por la Administración, el Director debe de ser respaldado por ella y tener verdadera capacidad ejecutiva.

Escepticismo. Ante la relativa falta de debate y consenso es lógico ser escépticos: ¿Cómo lograr que los profesores se impliquen en un PEC si no existe o si no lo comparten? ¿Cómo educar a los alumnos que no quieren ser educados y convertirlos en seres humanos completos y probos ciudadanos si no podemos garantizarles una educación de calidad ni un oficio al terminar su proceso formativo? ¿Vale como principio el mayor bien para el mayor número aunque algunos se queden en el camino? ¿No es probable que dentro de veinte o veinticinco años nuestros actuales alumnos —independientemente de las políticas y reformas que se apliquen— estén aquí sentados, discutiendo lo mismo que nosotros? ¿Demostrará eso que nosotros no habremos logrado nada o que habremos conseguido que estén donde estamos ahora nosotros y hayan adquirido parecidas preocupaciones por la mejora de la educación y, en fin, de la sociedad y del mundo?.

José Manuel Pérez González

*Catedrático de Geografía e Historia y director del
IES «Clara Campoamor» de Móstoles, Madrid.*

CUARTA

En primer lugar deseo felicitar a los organizadores de estas jornadas, toda vez que desde la apertura hasta la clausura de las mismas, el desarrollo ha sido perfecto, incluso en algo tan trivial como es la «toma» del café. Efectivamente en estos eventos los instantes de reposo suelen convertirse en la «toma» de la Bastilla, motivo por el que habitualmente agradezco el café, aunque nunca lo tomo, no así en estas jornadas donde, incluso en este pequeño detalle, ha sabido mantenerse a la altura intelectual de tan insignes conferenciantes.

Recordando cada una de las ponencias, deseo hacer los siguientes comentarios como aportación a las mismas:

Olegario González de Cardenal

Resalto especialmente la siguiente afirmación: «no se educa a los hombres, se educa a cada hombre» y ello porque actualmente priva más la asignatura que los estudiantes. No todos saben responder de la misma forma y el educador debiera tener más preocupación por la persona a quien dirige el mensaje que por el mensaje propiamente dicho (entiéndase esta frase sin menoscabo de la importancia del mensaje). Sólo así puede conseguirse la integración del otro, ya que con palabras del profesor Olegario» sin la integración del otro no será posible la vida humana». ¿Será por esto, entre otras razones, que estamos convirtiendo la educación en una «trampa» cuando debiera de ser un «trampolín»?

No es lo importante hacer un ingeniero o un ciudadano, lo importante, como explica Olegario es hacer un hombre. Es importante tomar conciencia de la transversalidad de este quehacer en todos y cada uno de los profesores que forman al educando ¿se hace así?

José Antonio Marina

Afirma el profesor Marina que actualmente «el profesor que sólo quiere ser profesor de su asignatura y no quiere ser educador, no es profesor. ¿Por qué en la preparación de los actuales profesores no se realza esta verdad, que, posteriormente, tanto daño hace en los centros cuando se observa que un considerable número de profesores no desean tutorías? ¿Por qué la administración no prima de forma especial dichas tutorías, cuando es a través de ellas que cada profesor puede «tomar el pulso» del Centro donde imparte enseñanza y educar en consecuencia?

Para que un valor puede ser asumido, hay que vivirlo. Valores afectivos como la compasión, la indignación y el respeto son la introducción del mundo afectivo del alumno, ¿Por qué, si es así, desde primaria se trata del domeñar la afectividad del alumno, en lugar de encauzarla? Hoy se prefiere un alumno callado, antes que un alumno espontáneo, aunque de hecho, estamos generando día a día un mayor número de alumnos hiperactivos. ¿La causa de esta hiperactividad se encontrará en la paralización de la afectividad desde la más corta infancia?

Afirma el profesor Marina que un Centro inteligente organiza la inteligencia de sus miembros. Según esto quien educa es el Centro entero ¿Por qué la Administración no prepara a sus directivos (formación especial para los directores y jefes de estudios), sin esperar que sean las individualidades (que existen), las que organicen esta importante tarea sin la que es imposible llevar a efecto una auténtica educación?

Fernando Savater

La facilidad con la que el profesor Savater explica lo difícil es proverbial. Así deja constancia de que los valores nacen en las situaciones de crisis. Precisamente es de la reflexión de que el mundo no es como debe ser, que nacen los valores. Según esto, ¿estamos en un momento de apertura a la generación de nuevos valores?

Afirma Savater que educamos para crear ciudadanos y no para conseguir trabajo a los alumnos, no obstante la formación educativa de hace escasos años no era así; de hecho, nos dirigimos a la generación del ocio, y, sin embargo, omitimos educar para el ocio ¿No es un tanto esquizofrénico obligar a trabajar a quien la sociedad (televisión, información, publicidad, etc.) prepara para el máximo de horas de divertimento? ¿Cómo compaginar, desde la escuela, trabajo y ocio? ¿Se hace algo al respecto?

Luis Gómez Llorente

Las sugerencias y aportaciones del profesor Llorente sobre sus anteriores conferencias han sido magistrales. El ha señalado que la escuela no es formadora de ocio, por ello, las preguntas antes citadas quedan en el aire, aunque Llorente apunta que el ocio necesita ideales y creencias y si es así, ¿por qué hay educadores que sin crear previos ideales y creencias, arremeten contra los existentes ¿No se dan cuenta que día a día nuestra aulas comienzan a llenarse de personas con distintos ideales que necesitan ser contrastados con los nuestros? ¿Cuál sería el futuro de nuestros hijos si la educación en valores desapareciera y los valores de otros mundos, que están en éste, nos invadiesen? ¿No priva más el anticlericalismo trasnochado de estas personas que la digna profesión

de educadores? Como bien señaló el profesor, los aplausos de cierto sector señalaban más que el acierto de sus conclusiones, la descalificación aparente de los contrarios. ¿Es posible que entre los educadores existan estas y otras diferencias que en nada benefician a los centros y que, sin embargo, benefician a formas de pensamiento donde se sigue equivocando la confesionalidad con la anticlericalidad?.

Si se partiera de la base en la que el profesor Llorente expuso la forma en la que podría académicamente estudiarse la materia de religión y el estudio de hecho religioso, desaparecería, en parte, la problemática de los actuales profesores de religión.

Constantino Quelle Parra

QUINTA

Noté en varios participantes en las Jornadas, en sus intervenciones, en sus aplausos a determinadas intervenciones, un odio, un recelo, un resentimiento... hacia la Escuela Privada Concertada.

¿Por qué ese odio, recelo, resentimiento a una Escuela Privada Concertada que consigue en sus alumnos una enseñanza, una educación de calidad similar a la Escuela pública a casi la mitad de coste para las Arcas Públicas? ¿Por qué ese odio, recelo, resentimiento a una Escuela Privada Concertada que intenta formar a sus alumnos, como lo hace también y de igual modo la Escuela Pública, en los mismos Valores Humanos Dignos, en los Derechos Humanos Fundamentales? (La Escuela Privada Concertada sólo añade una Motivación (la presencia de Jesús en cada Ser Humano). ¿Acaso esos dos añadidos, estos dos «Plus» son negativos, destructivos de los seres humanos, para la sociedad humana?

Ya va siendo hora de cambiar esas actitudes, sentimientos, en Amor, Confianza, Valoración, Colaboración... Yo trabajo en la Escuela Privada Concertada y la conozco y la amo y la valoro como también conozco, amo, valoro la Escuela pública y le deseo que avance cada día hacia una mayor perfección y calidad. ¿No restemos! ¡Sumemos siempre fuerzas!

H. Apolinar del Corral Martínez

Llamada sería a los **medios de comunicación** desde las instancias correspondientes, para que potencien las referencias positivas hacia el esfuerzo:

- En el plano individual: espíritu de superación personal.
- En el plano social: ayuda a los demás, solidaridad

Hacer que los **padres** sean conscientes de su responsabilidad ineludible e intransferible en cuanto a la educación de sus hijos.

Recuperación de la **dignidad del profesorado** por parte de:

- El profesor, que tiene que recuperar la confianza en el valor de su propia labor individual y colectiva.
- Las instancias superiores que deben apoyar al profesorado en su labor más de lo que lo han hecho hasta ahora, procurando, además que este apoyo sea percibido por los profesores.

**Comentarios y sugerencias a las propuestas hechas
por D. Olegario González de Cardenal:**

Punto 1. Relación escuela-familia:

En cuanto a la integración de la madre al trabajo, quiero precisar lo siguiente:

- No necesariamente existe un abandono de funciones por parte de las madres que trabajan. La mayoría de los alumnos que producen problemas en los centros pertenecen a familias cuya madre es ama de casa.
- No debe pivotarse la educación de los hijos en la madre, sino en los dos progenitores. No entiendo muy bien qué quiere decir eso de «reordenación de los sexos en la vida familia». Creo que la solución pasa más bien por una llamada a la responsabilidad e implicación en la educación de los hijos por parte de ambos padres.
- Por otra parte, la función del elemento femenino en la educación es por su mayor paciencia, entrega generosa y capacidad de comprensión, insustituible en la enseñanza.

Punto 2. Relación escuela-sociedad:

Me parece acertada la descripción de la situación, pero no basta, hay que intentar solucionarla, para ello habría que:

- Hacer una seria llamada de atención a los «educadores anónimos» sobre la degradación que por su pernicioso influencia se está produciendo en nuestros jóvenes.
- Presionar a esos poderes anónimos, que no lo son tanto, para que cambien la escala de valores por la que se rigen, dando menos importancia al marketing y más a los valores morales y sociales.

Punto 3. Nuevo equilibrio entre potencias formativas:

Es exagerado pensar que nuestra juventud está completamente embotada con la música, noche, televisión, etc... Existe una bastante crecida parte de nuestros jóvenes que vive una realidad mental y práctica bien diferente a ésta.

El porcentaje de jóvenes de este tipo aumentará automáticamente en el momento en que familia y escuela funcionen mejor.

Punto 4. Relación contenidos y métodos:

Es preciso acabar con la confusión reinante debida a una nefasta interpretación de la relación contenidos-método que ha reducido en exceso la exigencia de los primeros, llegándose a situaciones indeseables de absoluta falta de conocimientos.

Punto 5. Constitución de la comunidad docente y educativa:

En mi opinión, empieza a haber un problema añadido en la educación: las últimas generaciones de profesores ya han sido educadas en este sistema social de absoluto individualismo y falta de visión de destino social común. Como muy bien apuntó el profesor Marina los nuevos licenciados salen de la facultad con un escepticismo ético absoluto. Creo que esto es realmente preocupante.

— Habría que instar a quien corresponda para que sobre todo carreras como la de Filosofía tuviera un mayor contenido ético-cívico.

Punto 6. Sobre el educador y su grandeza:

La figura actual del educador necesita:

- Apoyo por parte de las instituciones y organismos superiores, y por parte de los medios de comunicación, de modo que podamos recuperar el merecido prestigio social perdido.
- Sólo de esta forma podría empezar a cambiar el ambiente de depresión moral en que han caído muchos compañeros extraordinariamente válidos. El profesor ha perdido la confianza en los efectos de su propia labor.

Comentarios y sugerencias a las propuestas hechas por D. José Antonio Marina

Quiero mostrar mi acuerdo prácticamente total con la exposición hecha así como con las soluciones aportadas. Únicamente querría insistir en algunos puntos:

En cuanto a los profesores:

- El profesor debe recuperar su prestigio social, pero para ello es el propio profesor quien tiene que *tomar conciencia de su importancia social, cosa que en numerosas ocasiones parece haber olvidado.*
- Se ha de *imponer el criterio de los educadores* frente al de los padres, cuando éste no favorezca e incluso entorpezca la labor educativa y el proceso de socialización correcta del individuo.
- En mi opinión, los profesores somos en la actualidad *la única esperanza de recuperación* de una sociedad que ha olvidado que lo es.

En cuanto a la sociedad:

- Es preciso volver a *creer en la voluntad libre del hombre* y en su capacidad de cambiar una realidad que no le gusta. No todo son motivaciones externas. Existe la posibilidad de tomar las riendas de la propia vida. Esto parecen haberlo olvidado muchos compañeros, abrumados sin duda por la presión social que actúa continuamente en sentido inverso.
- Lo importante en una sociedad es que *los ciudadanos sean éticos*, creyentes o no.

Posibles soluciones:

- Considero absolutamente necesario *exigir el apoyo de las instancias superiores*, cuya actuación, hasta el momento se ha desarrollado más bien en sentido contrario.
- Puesto que el protagonista educativo ha de ser el centro entero, para ello es *imprescindible el respaldo de las instancias superiores*, en especial de la Inspección, que en numerosas ocasiones, por no crear problemas, se hace demasiado eco de la intervención equivocada y no siempre bien intencionada de los padres. Una de las peores sensaciones que tiene el profesorado es la de sentirse absolutamente solo frente a un proyecto irrealizable. De aquí su desaliento. No se nos puede pedir una vez más que resolvamos los problemas de la sociedad, sin darnos medios (y no sólo económicos) para ello.

**Comentarios y sugerencias a las propuestas
hechas por D. Fernando Savater y D. Luis Gómez Llorente**

Respecto a la ponencia de D. Fernando Savater suscribo totalmente todo expuesto por él, así como las dos propuestas de mejora sugeridas.

Me parece muy importante destacar algunos puntos de las respuestas dadas ante las intervenciones posteriores de los compañeros y que suscribo completamente:

- Los padres no pueden tener derecho a educar en formas no sociales.
- La educación no puede hacerse con mentalidad consumista.
- Tampoco tiene por qué ser atractiva.
- Tiene una gran importancia el desarrollo de la oralidad. En ese sentido, creo que debería trabajarse más en el aula

En cuanto a lo dicho por D. Luis Gómez Llorente me parece muy acertado su análisis de los factores de desmoralización de la sociedad, análisis con el que desafortunadamente tengo que estar de acuerdo.

En cuanto a su propuesta de modificación del currículo, opino que sería conveniente, dada la precariedad de contenidos y normas éticas existente en nuestros alumnos, incluir también **la asignatura de Ética obligatoria en el 1 de Bachillerato.**

Asunción Muñoz Moreno

Deseo expresarles que me siento reconfortado por el hecho de ver que al menos hay un órgano, que aunque nombrado muy tarde, es o se convierte en un foro en donde abordar el estudio de los problemas actuales de la educación.

Utilizando el símil de Savater en el que parangonaba el Congreso como el campo de batalla de una Guerra Civil incruenta, el ambiente que se respiraba en las jornadas entre los representantes de los centros privados concertados y los centros públicos era muy similar a ese tipo de problemas enquistados que conducen a una guerra civil, siempre incruenta. Apunto pues, que uno de los temas candentes y que el Consejo Escolar debería abordar, ya que los poderes públicos no lo abordan, es dar solución a la discriminación al doble rasero que se está dando en los Centros de Enseñanza y en el que está quedando mal parada la Escuela Pública frente a la Concertada; solapan diferentes tipos de discriminación al seleccionar al alumnado y no respetan el derecho a la igualdad de oportunidades.

Creo que es insuficiente el plan de estudios de magisterio resumiendo en tres años y que hay que darle mayor profundidad, sobre todo en los aspectos pedagógicos de la enseñanza, los técnicos y de contenido no es necesario que sean excesivamente profundos. Creo que como mínimo deberían ser elevados a un nivel de Licenciatura.

Hacia referencia D. José Marina a la necesidad de no recurrir tanto al currículo oculto y más a las reuniones del Claustro. Hablando de la Enseñanza Primaria e Infantil el mejor método que tenemos para llevar a cabo la puesta en común del currículo es a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, si se logra darle contenido llega a ser muy útil y de gran rendimiento. Sin embargo en nuestro currículo no se contempla ningún momento de la jornada lectiva dedicado a la tutoría que aunque se lleva a cabo adolece de falta de sistematización.

La asignatura de Religión como adoctrinamiento, como complemento de la catequesis, debería impartirse fuera del horario escolar e incluso del centro. Mantener el estado actual de las cosas sigue creando todo tipo de roces susceptibilidades, y en razón de la gran inmigración procedente sobre todo de los países del Magreb es argumento suficiente de peso para dar una solución similar a la que me atrevo a apuntarles.

Por último quiero transmitirles mi creencia de que, en los aspectos de Educación y de Instrucción, no se puede estar sujeto a los vaivenes políticos. Por tanto se hace necesario un consenso de todas las fuerzas políticas y sociales representativas, crear un marco lo más sólido posible ante las tendencias partidistas y flexible ante los nuevos retos que el progreso nos descubra.

Juan March Bonet

OCTAVA

La perniciosa sacralización de los Derechos Humanos

Mi intención al analizar las conferencias de los ponentes D. Olegario González, D. Fernando Savater y D. Luis Gómez Llorente (la de D. José Antonio Marina no pude escucharla entera) es la de responder a la confianza que los organizadores del *congreso sobre Educación y Educador* han depositado en mi *autoridad* (como en la de todos los que fuimos convocados al mismo).

Intentaré *justificar* la «contrarreforma» de la Logse que creo imprescindible desde los presupuestos doctrinales, peor o mejor aprendidos, que están en la obra de D. Gustavo Bueno (especialmente «La Democracia como ideología», «En torno al concepto de Izquierda Política» y «Dialéctica de clases y dialéctica de Estados» accesibles en www.fgbueno.es, en www.filosofia.org o en el foro de debate sobre España de www.anabasisdigital.com), presupuestos que ya he intentado ejercitar en otras ocasiones (ver *Escuela Española* números 3479, 3480, 3488, 3491 o 3517). A partir de dichos principios (resultado de la contrastación sistemática con los de otros sistemas) mantendré la tesis de que los tres ponentes mencionados tienen concepciones pedagógicas y políticas muy similares y amparadas en una ideología «armonista» (más o menos explícita para ellos mismos) que es, en gran medida, la culpable de la situación en la que se encuentra España, sobre todo a nivel educativo escolar.

Los tres son armonistas cuando, a pesar de reconocer las diferencias, las dificultades, o los enfrentamientos entre los sujetos y las sociedades políticas, en sus distintos niveles, sin embargo acaban por reconocer, implícita o explícitamente, que tal dialéctica es secundaria, accidental, o superficial, y que, en el fondo, siempre cabe una *Comunidad* de todos los *Hombres* facilitada por una *esencia* que se podría extraer (no dicen cómo)

de los *Derechos Humanos* y la *Democracia*. Pero el mismo Maritain, cuando le preguntaban sobre el contenido de los Derechos de la Declaración de 1948, contestaba que habían llegado a un *consenso*, pero que no le preguntasen por qué (fundamento). Y dicho consenso (genérico) tampoco fue completo desde un inicio, ya que países como la URSS veían recogidos en dicha Declaración sobre todo principios individualistas (distributivos, éticos) no morales ni sociales. Está claro que el consenso fue posible por la generalidad de dichos artículos. Ya en el primero se habla de una «igualdad» originaria inexistente, pues al nacer lo originario es la desigualdad entre los sujetos según distintas clases de equivalencia establecidas a partir de parámetros múltiples: edad, fuerza física, inteligencia, sexo, etc. La *abstracción* de estas diferencias (que no su disolución espontánea a través de un igualitarismo ingenuo) ha sido resultado de una dialéctica histórica bien conocida (Isegoría, Isonomía, «Habeas Corpus», etc.), que las Constituciones Democráticas suelen recoger como derechos que deben desarrollarse o, en el colmo de la ingenuidad, como leyes de aplicación inmediata (Anguita, Llamazares, etc.). Después de la barbarie nazi muchas naciones, convencidas por la mala conciencia de los alemanes, intentaron con estas Constituciones ocultar sus vergüenzas y abstraer las diferencias entre los distintos hombres. Así se llegó a la oscura concepción del «patriotismo constitucional» (Habermas) que tanto gusta a los que no quieren identificarse con la Patria sino a través de la Constitución (como si dicha Constitución no fuese posterior a la Sociedad ya constituida —*systasis*— previamente. Ver *España frente a Europa*, Ed. Alba y *Primer Ensayo de las Categorías de las Ciencias Políticas*, Ed. Riojana, de G. Bueno).

D. Olegario resalta la *Fraternidad* como ese fondo esencial a toda la Humanidad. D. Fernando Savater prefiere hablar de un «mínimo *común* divisor» de los Derechos Humanos. Y D. Luis Gómez Llorente nos habla del *consenso* democrático. Pero todos estos conceptos son oscuros y problemáticos si no se determinan sus formatos lógicos, sus materias (biológicas, físicas, personales, éticas, morales, políticas, etc.), sus parámetros (individuales, grupales, colectivos), sus límites, etc. Porque, por ejemplo, no es lo mismo referirse a relaciones éticas de generosidad o amistad, que a relaciones de justicia, según sus múltiples especificaciones, o a relaciones políticas guiadas por la *eutaxia*.

Además es significativo que aunque unos pretenden partir de principios *confesionales* y otros de principios *laicos*, sin embargo todos ellos mantienen aplicaciones ideológicas muy similares de los Derechos Humanos o la Democracia: ¿En qué sentido somos *hermanos*? ¿Acaso el mínimo *común* entre los hombres no es muy genérico e inaplicable en contextos morales y políticos? ¿Acaso el *consenso*, cuando se alcanza, garantiza el acuerdo, y no más bien, al contrario, el mayor de los desacuerdos? En la Constitución

Española de 1978 tenemos buena muestra de ello, y sus consecuencias aún están por manifestarse, como ya nos ha advertido, entre otros, Julián Marías en *España Inteligible*. El armonismo que pretende borrar o difuminar todas las diferencias resulta inoperante y peligroso en multitud de casos, como ocurre con la pregonada «tolerancia» cultural y religiosa.

Y es que los tres acertaban en las críticas, pero se contradecían cuando proponían soluciones. Los tres diagnostican bastante bien el problema (falta de disciplina, de autoridad, de interés participativo, de espíritu de trabajo, etc.) pero parten de presupuestos ideológicos (de un «humanismo armonista») que les lleva a contradecirse al buscar el remedio, con lo que contribuyen a mantener y empeorar la enfermedad en vez de a erradicarla. Es decir, proponían soluciones que si se aplicasen en sentido estricto («dirigir» la formación moral, formar ciudadanos libres capaces de gobernar o de *entender* los asuntos de gobierno, participar activa y *responsablemente, con conocimiento de causa*, en la vida social), pondrían de manifiesto que no siempre se puede dar una armonía *fraternal*, ni un mínimo *común*, ni un *consenso*. Y dicha contradicción es consecuencia de la confusión y oscuridad que arrastran por su falta de sistematismo (de la que algunos, incluso, presumen). Una de las claves de la ineficacia de sus propuestas está en su concepción confusa de las diferencias entre ética y moral (y sus relaciones con la política).

Pero lo imperdonable de sus propuestas es que no llegan a *disociar* de forma clara el campo de las relaciones políticas del campo de la pedagogía, aunque dichos campos sean *inseparables*. Aquí caen en el igualitarismo implícito de una concepción ideológica de la *democracia* que pretende extender sus relaciones a todos los ámbitos de la vida social (familiar, escolar, empresarial, etc.). D. Gustavo Bueno nos ha recordado en *Telebasura y Democracia* el paralelismo entre la «Economía de Mercado *Libre*» y la Democracia. En el terreno político la democracia presupone (como *ficción jurídica*) que todos los ciudadanos son competentes para ser *elegidos* como gobernantes (o *elegir* a sus representantes) y para juzgar sobre múltiples asuntos (legales o no). Pero dicha democracia (que no significa que el «pueblo gobierne») sólo sería efectiva si dicho presupuesto de «capacitación ciudadana» se cumpliera en un determinado grado. Ahora bien, *lo que ya es una auténtica temeridad es mantener dicha «ficción» en el terreno de la pedagogía*, pues en este ámbito se sabe a ciencia cierta que los hombres no nacen siendo ciudadanos, y menos aún «ciudadanos del mundo» (a pesar de las teorías «maduracionistas» —paralelas a la teoría de la predestinación— que pretenden rebajar el papel de la experiencia, y sobre todo de los aspectos históricos que se dan en un plano distinto al ontogenético). Por eso resaltaban los ponentes que no se nace siendo gobernante, ni príncipe, ni sabio, etc.

Pero sin embargo luego caían en una concepción pedagógica (no dirigista) que presuponiendo la igualdad de todos los hombres, admite para todos ellos una ciencia infusa que no necesita del trabajo «dirigido» de una tradición histórica desde la que se forman dichos «ciudadanos», y que puede ser incompatible con otras (no existe el *hombre cosmopolita*). Dentro de un mismo país con cada nueva generación que nace se replantea la tarea de «civilizarla», y entre ella y la generación adulta se da la mayor de las «desigualdades» originarias que debe ser salvada según los criterios más justos. ¿Cómo se supone entonces que la familia o la escuela puede democratizarse, dando una «participación» abstracta e injusta a quien todavía sólo tiene «derechos» en la medida en que los adultos se los «prestan»? ¿Cómo se supone que el ignorante es sabio?, etc.

La autoridad que una persona puede alcanzar sólo es contrastable porque ha pasado por distintos «filtros» clasificadores de sus competencias (de la verdad de sus habilidades, doctrinas, teorías, etc.). Y no toda clasificación o *discriminación* tiene por qué ser «injusta», en contra de lo que parece pensar el insigne promotor de la Logse, D. Álvaro Marchesi (El País del 25 de febrero de 2002) que parece confundir el «derecho a la educación» con el «derecho a aprobar», y que por eso se asusta al ver que el Ministerio va a establecer tres o cuatro itinerarios distintos para los últimos cursos de la ESO (que, por otra parte, sólo serían eficaces si conllevan titulaciones distintas, desiguales).

Contra el «democraticismo» tan corriente hoy día, y que está ligado al «igualitarismo» del que estamos hablando, tenemos que decir también que hay procesos en los que no cabe neutralizar la irreversibilidad del tiempo ligado a las operaciones de los actantes (como la toma de decisiones en una operación quirúrgica, o en una batalla, o decisiones ante una amenaza terrorista, o ante la indisciplina de los alumnos,). Situaciones en las que no cabe un «debate» y un «diálogo» sin fin que «presuponga» un *consenso*, e incluso un *acuerdo*, porque la «dirección» que debe adoptarse debe decidirse con la máxima prontitud, aunque no sea del todo acertada, pues de lo contrario el paciente se muere, o la batalla se pierde, el terrorista te mata o el alumno se descarría de manera cada vez más irrecuperable. El papel de las instituciones y las normas es, justamente, el de canalizar las conductas para la toma de decisiones eficaces, que no pueden debatirse indefinidamente, y son más acertadas cuanto más racional es la autoridad que las domina. Por eso es tan importante que los estados y empresas seleccionen racionalmente a las personas por sus méritos y competencias.

Los criterios de clasificación, en el mejor de los casos, son bastante objetivos, pero nunca resultado de un «acuerdo igualitarista». Por ejemplo en unas oposiciones (o en un

simple examen, de los muchos que se hacen en las escuelas) los tribunales (el cuerpo electoral) no están formados por cualquier ciudadano. En segundo lugar las materias consideradas (las distintas categorías matemáticas, biológicas, pedagógicas, históricas, etc.) no son igual de «objetivables» (aquí nos remitimos a la Teoría de la Ciencia de D. Gustavo Bueno para distinguir los distintos «cierres categoriales»). Al alumno se le debe educar obligatoriamente en virtudes cívicas e instruirle en virtudes técnicas. Dicha distinción ya la mantuvo Platón en el *Protágoras* al hablar de las virtudes *herméticas* y *prometeicas*. Y sobre las cuestiones «cívicas» dice Sócrates, irónicamente, que «cualquiera» es entendido, y por eso las *democracias* suponen que debe considerarse a todo el mundo, incluido el ignorante, como «sabio» (o «príncipe», o «gobernante», como decía Savater). Pero no se incluye en dicho grupo de «participantes» (electores) a los niños o menores, porque, en general (a no ser que uno sea un insensato completo) se sabe que no están formados. Por eso los ponentes reconocían que «no se nace sabio», «ciudadano», o «demócrata» (o no se nace con «derechos» propios, responsablemente asumidos, pues aún no se han demostrado las capacidades precisas para ejercitar los deberes que conlleva). Pero ningún ponente resaltó que tampoco se nace «persona humana», lo que contradice el igualitarismo implícito en su definición del «ser humano», por ejemplo a través de los Derechos Humanos.

La mayoría de los defensores de la llamada «enseñanza comprensiva» se mantienen en una línea similar de pensamiento. Su utopismo les lleva a asumir cualquier crítica proponiendo como solución los mismos principios que han conducido al desastre en el que nos encontramos. Asumen, por ejemplo, que hace falta más disciplina, trabajo, autoridad, dirección, obligatoriedad, etc., pero lo resuelven todo apelando a los mismos principios abstractos (flexibilidad, interdisciplinariedad, multiculturalismo, igualitarismo, democracia, etc.) sin especificar sus límites y funciones, por lo que lo dejan todo igual de mal o peor. No ven, con todas sus consecuencias, que el alumno no es igual que un adulto, que «dirigir» la enseñanza implica negar otras direcciones, que el multiculturalismo es un cuento, que la flexibilidad es absurda en muchos contextos, lo mismo que la interdisciplinariedad (que está marcada por los «cierres categoriales» de cada campo científico y con grados de objetividad muy distintos), que los itinerarios a cierta edad no tienen por qué ser injustos, que no todos son capaces de obtener un título, que el dinero invertido en educación sólo es efectivo con un proyecto racional y asumible, que la fuerza de «obligar» es imprescindible para la implantación de cualquier norma o valor, etc.

Se habla de «educación obligatoria» pero no se obliga a casi nada. Los derechos implican deberes, y se debe obligar, aunque los alumnos no quieran. No hay que dejar a su «libre» elección el itinerario que les apetezca seguir (reduciendo su persona a cuestio-

nes de gusto psicológico), sino que hay que obligarles a estudiar de todo lo imprescindible e ir marcando y dirigiendo sus elecciones en relación a las capacidades que vayan demostrando a través de los correspondientes exámenes discriminatorios. Pero hoy el profesor está siendo despojado de la autoridad necesaria para llevar a cabo tal labor.

La escuela debe neutralizar, en la medida de lo posible, las desigualdades heredadas, pero eso no significa que el derecho a estudiar sea «derecho a aprobar». Extender los mecanismos de la «democracia» (del mercado «libre») a los alumnos como supuestos «electores» competentes es, en el fondo, abandonarlos a las leyes del mercado capitalista. Al pobre, sobre todo si es menor de edad, no se le saca de su pobreza dándole dinero para que «elija» si se lo gasta en el bingo o en cañas. Se le saca de la pobreza neutralizando las desigualdades «heredadas», en la medida de lo posible, y *obligándole* a dar de sí lo máximo posible, a concretar sus virtudes. El democraticismo que ya asomaba en la ley educativa de finales del franquismo en 1970 (Villar Palasi) ha acabado por mostrar todos sus vicios con la Logse. Su permisividad nos recuerda el relato de Sidharta Gautama. La mayoría de los hogares y las escuelas son similares al palacio de Sidharta, la sorpresa que se llevan los retoños al salir al mundo es también tremebunda. Pero como la ciencia no es infusa (iluminada), debemos abrir los ojos de los jóvenes cuanto antes. Y el papel de la escuela aquí es determinante.

«Obras son amores». No basta con las justificaciones subjetivas que se le ocurran a cuatro iluminados. La moral católica tiene dimensiones racionales que están siendo sustituidas por un individualismo subjetivista que no enseña a responsabilizarse de los propios actos. Se aceptan las excusas más tontas para perdonar los *pecados*, porque se considera que el sujeto no ha sido responsable. Se le considera de forma indefinida como un *enfermo* incapaz de sanarse, como un niño irresponsable de por vida. Con ello se elimina la posibilidad de formar a personas en sentido estricto (verdaderamente libres, porque asumen como propias las obras, porque se preocupan en analizar las alternativas y se sienten culpables de sus faltas). Y como tampoco se exige la remisión de la falta con obras proporcionales (penitencia), el campo se deja abierto para la más alegre y pernicioso irresponsabilidad. Pero ya desde la más temprana infancia, aún antes de que el niño empiece a hablar y a entender ciertas relaciones causales en sus actos, debe hacerse responsable de sus obras, y que las asuma como propias, progresivamente.

Hoy muchos padres ni reprenden ni castigan (proporcionalmente a la gravedad de la falta cometida), y lo mismo hay que decir de las «leyes penales», incluida la del Menor, por supuesto. Y como consecuencia de dicha pedagogía estamos hartos de ver a chavales

que se saltan todas las normas a la torera y que asumen el papel de enfermos o de locos por pura comodidad, y porque se lo han consentido, a pesar de las grandes rémoras que eso supone para su formación personal. Con «personas» así ¿quién se hará responsable para gobernar nada, ni siquiera a sí mismos? ¿Quién asumirá la responsabilidad de tener hijos, de cuidarlos y «conducirlos» (educarlos)? ¿Quién se preocupará de los ancianos, de trabajar para pagar sus pensiones, etc.?

Lo que está sucediendo en España, con la expansión del capitalismo democrático, es que se ha criticado la moral católica de una manera indiscriminada confundiendo ciertos dogmas con aspectos morales muy respetables (debido al «anticlericalismo» de la tradición liberal modernista, y de componentes irracionales de las revoluciones proletarias y anarquistas). Se está sustituyendo por una moral de corte protestante (de ese protestantismo que confía en la predestinación de la Lotería y de la Fama, del Triunfo inmerecido, de la Promoción Automática, y que da de lado a las «obras» para *salvarse*). Por eso hoy muchos «predican pero no dan trigo». Por eso casi nadie siente vergüenza al reconocer sus vicios y pecados, porque no se consideran «culpables», responsables (un buen ejemplo lo encontramos en la hija de M Elena Dávalos, promotora de Miss España, que después de destaparse el escándalo lo justificaba todo con un desparpajo increíble, y diciendo que «hay mucha gente mala en el mundo»: una más no se va a notar). Reconociendo y criticando las limitaciones dogmáticas del catolicismo tradicional (con muchos componentes grecolatinos), hay que admitir que ha desarrollado una moral más racional que la de otras confesiones. Su moral canaliza la misma generosidad ética de una forma incomparable con el Islam, los judíos, los hinduistas o los budistas.

Si nos planteamos la posible enseñanza de la religión Islámica en las escuelas españolas, propiciada con leyes creadas por los socialistas, entonces tenemos que decir que nuestra postura es claramente contraria a dicha posibilidad, para lo cual sería conveniente cambiar cuanto antes la norma de 1992 (Belloch es también coautor de reformas del Código Penal y de la desastrosa y permisiva Ley del Menor, o de la ley sobre inmigración más desastrosa que haya podido tener España). Porque aquí el «mínimo común» se queda tiritando ante las diferencias irreconciliables entre costumbres, hábitos y normas familiares, laborales y políticas que están ligadas a la «formación» de los ciudadanos. Si no se asimila a los inmigrantes que ya tenemos, es muy posible que acaben por formar guetos como los de Bradford en Inglaterra, que pretenden ser «Estados dentro del Estado». Las colonizaciones con «gobiernos indirectos» (predominantemente depredadoras) acaban por cobrar un peaje muy alto. Por referirnos a distintos aspectos de esa engañosa «convivencia» que muchos presumen desde el «multiculturalismo» armonista: ¿Podremos cele-

brar fiestas comunes con los inmigrantes, por ejemplo musulmanes? ¿Qué beberemos en las fiestas *comunes*? ¿Qué comeremos? ¿Con cual de las mujeres de nuestros amigos musulmanes bailaremos una pieza? ¿Acaso aparecerá la mujer? ¿Se le verá la cara? ¿Con cual de sus hijas, si no está ya prometida por sus padres, podrán bailar nuestros hijos? ¿Trabajarán las mujeres musulmanas y sus hijas? ¿Con qué tipo de vara le medirá las costillas el marido a la mujer? ¿Votarán las mujeres en las elecciones? ¿Desearán un régimen democrático de elección de representantes, o uno teocrático? ¿Exigirán la independencia como reconoce la, también abstracta y megárica, Declaración de los Derechos de los Pueblos de 1976?, etc. Muchos apelan a la «solución» de utilizar a los inmigrantes como mano de obra barata de los trabajos que no quieren hacer los españoles. Pero esto significa clasificar a los inmigrantes como «ciudadanos de segunda clase», al menos durante las primeras generaciones. ¿Acaso no hay mecanismos más eficaces de clasificar justamente y sustituir los puestos laborales? ¿Acaso la «llamada» de inmigrantes soluciona los problemas de su país de origen que les empujaron a emigrar?

También es paradójico que rechacemos costumbres y normas morales de nuestra historia (no dejar entrar a las mujeres a los bares, encerrarlas como en tumbas cuando se muere un familiar, como ocurría en «La Casa de Bernarda Alba», etc.) y, sin embargo, en nombre de una estúpida (mal entendida) Tolerancia somos capaces de admitir otras similares o peores «porque todas las culturas son iguales», como pretende hacernos creer el Relativismo Cultural. Su contrafigura, el Armonismo igualitarista genérico implícito en muchas concepciones pedagógicas y políticas, es muy oscuro y sus consecuencias muy peligrosas, a pesar de su «gancho». Pero los rasgos y normas incompatibles se pueden dar tanto dentro de una determinada sociedad política como entre distintas sociedades.

La generosidad ética sólo es eficaz a largo plazo cuando se canaliza a través de un determinado grupo moral, y en las Sociedades políticas es la «justicia social» la que canaliza la moral predominante. Y dicha justicia es más eficaz cuando los organismos institucionales a través de los cuales se desarrolla son más «eutáxicos» (bien constituidos y persistentes). Y aquí es fundamental, hoy día, el papel de la Tributación (ligada al Ministerio de Hacienda). A través de ella se pueden desarrollar políticas de auténtica justicia social que neutralice las herencias inmerecidas (sobre todo económicas), y que compense las desigualdades para que cada cual ocupe el lugar social que más se merece, sin que ello implique, como algunos quieren, que ocupen el *mismo* lugar. La justicia, por ejemplo, no está en que todos cobren el mismo sueldo, sino en que cada cual cobre el sueldo que se merece en relación a los méritos de la «clase de equivalencia» que ha alcanzado.

Otra cosa es que dichos sueldos sean desproporcionados. Esto es lo que se fomenta con las loterías que establecen una distancia inconmensurable entre unos pocos ciudadanos (predestinados) y el resto.

En este punto tenemos que advertir que D. Olegario parece más protestante que católico, pues no se mantiene fiel a la moral católica que se opuso a Bartolomé de las Casas en la justificación de la Conquista de América. Ginés de Sepúlveda sabía que la generosidad eficaz sólo es posible y duradera desde instituciones morales y políticas, no desde el puro «humanitarismo» ético. En el posterior Concilio de Trento, en 1546, D. Diego Laínez defiende la necesidad de las *obras* para la *salvación*. No basta con la ayuda (herencia) de Dios (o de los padres, o de la naturaleza), sino que hay que «luchar con toda el alma» para obtener lo mejor, para ocupar el lugar que cada uno se merece. No basta con la *predestinación*, aunque se suponga «igualitaristamente» para todos los hombres (como se hace con la injusta «promoción automática»). La eficacia en las obras está más garantizada en su constancia y persistencia a través de instituciones y normas morales y políticas. Es decir, la misma generosidad ética es más eficaz desde una moral, lo más racional posible. Pero los ponentes se movían más bien, implícitamente, en la dirección que va de la ética a la moral, que pretende hacer de las relaciones éticas abstractas entre los hombres (distributivamente considerados) una moral unitaria (atributiva) para toda la Humanidad, a pesar de las diferencias de todo tipo que separan a las distintas agrupaciones humanas (lingüísticas, religiosas, culturales, etc.).

Después del 11 de septiembre los Estados Unidos están viendo lo ilusoria de su pretensión de extender para toda la humanidad su *sistema democrático* a través de la ideología de los Derechos Humanos y del Estado de Derecho. Y es que su sistema político conlleva muchas más cosas de las que recogen dichas ideologías. Y tampoco se solucionan los problemas generados por sistemas políticos incompatibles basándose exclusivamente en lanzar bombas para transformar a los hombres en ciudadanos (por entenderse como formas de ser *ciudadanos* de manera incompatible). Dicha tarea «civilizadora», como supieron ver los prohombres de la Monarquía Hispánica, es mucho más compleja e implica jugarse la vida a través de gobiernos «directos» («directivos») que construyen escuelas, hospitales, universidades, etc. Los gobiernos «indirectos» son más propios de los imperios protestantes que, ante todo, buscan la depredación, aunque sea a través del exterminio de los conquistados (Ver *España frente a Europa, op. cit.*).

Los tres ponentes mencionados suelen confundir el plano de las relaciones éticas con el de las morales y las políticas de una manera similar a como hace Adela Cortina

que, siguiendo a José Luis López Aranguren, distingue ente *moral vivida y ética pensada* (por eso se llamó a la antigua asignatura de Ética «La vida moral y la reflexión ética»), pero no ve que *ethos* y *mos*, aunque sean el lugar desde el que se proyecta la vida, tiene un doble momento o dimensión. Doña Adela incluso apela a los adjetivos que acompañan a dichos conceptos para justificar esta manera de distinguirlos (*moral* cristiana, budista, musulmana.../ *ética* aristotélica, utilitarista, spinozista, kantiana, dialógica). Pero en la página 129 de su obra sobre Ética (Ed. Santillana, 1996) se contradice, pues nos dice que hay éticas con enfoque religioso (ética cristiana, etc.). En conclusión mantiene, como nuestros ponentes, una distinción superficial y confusa de dichos conceptos (Ver la obra de G. Bueno *El Sentido de la Vida*).

En contra de esta concepción hay que decir que:

1. La ética no es como la *gramática* respecto al lenguaje (o la biología respecto a seres vivos), como ya dijo Günther Parzig en *Ética sin metafísica*, desde posturas analíticas que tanto han influido en algunos españoles.

2. La misma etimología ya alude al doble contexto: *Ethos* significa sobre todo comportamiento derivado del carácter individual (así se conserva en su última derivación: la Etología, con sus componentes protoéticos). Y *mos-oris* alude sobre todo a las costumbres (grupales) que regulan el comportamiento de los sujetos, pero en cuanto miembros (inseparables) de un grupo social.

3. Se suele presuponer que la ética es propia de genios, reflexiva, razonada, como si la moral no precisase razonamiento también: el juez o ciudadano que tiene que poner en su lugar al delincuente, por muy *ser humano* que sea., etc... En el fondo se alude a la moral como conjunto de «normas sociales» *externas* (no transcendentales: *nomos* convencional), y a la ética como «dictado de la *conciencia*» individual (como si la conciencia fuese reflexiva originariamente, y como si cualquier conciencia fuese admisible: la de un *loco*, o un nazi, o un etarra asesino, etc.). Pero no cabe respetar «la conciencia» de los demás porque se diga que es «autónoma» (que no lo es estrictamente), y el respeto a las personas a veces hay que cuestionarlo cuando los individuos se han degenerado como tales personas, o cuando aún no están formados como tales (aunque se les proteja con una generosidad «efectiva» para que lleguen a serlo).

4. Los deberes éticos, de hecho, sólo se abren camino (con *fuerza de obligar* persistente) gracias a normas morales grupales (por ejemplo más allá de la «proximidad»

de los familiares) y los mismos Derechos Humanos precisan del apoyo de normas jurídicas estatales que los respalden, más aún teniendo en cuenta que no son el fruto de la «Humanidad», sino el resultado de la dialéctica histórica de plataformas políticas «occidentales».

5. Por otra parte, hay multitud de situaciones en que los deberes éticos y las obligaciones morales se contradicen. Son múltiples las ocasiones en que nuestra acción se ve ante «dilemas» porque los intereses de los *individuos* (abstraídos del grupo en el que siempre están inmersos) no son armónicos o paralelos a los intereses de los sujetos en cuanto miembros de un *grupo* determinado. Y no se trata de la oposición Individuo / Sociedad (grupo) tal como creen algunos, pues no hay individuos sin enclasar. Se trata de la oposición entre individuos en «contextos» distintos (distributivos y atributivos). El Vicepresidente del Gobierno (Diciembre de 2000) lo expresa implícitamente en una entrevista de El Mundo del 27 de noviembre de 2000 sobre las reformas a la Ley de Extranjería, en que el PSOE al final pedía ciertos «derechos» Políticos como si fueran derechos sociales insoslayables. El problema es que tales derechos implican «grupos» ideológicos que se oponen a otros (morales y políticos), no «derechos éticos abstractos»:

Pregunta: Cambiando de tema ¿qué le ha parecido que finalmente el PSOE no le haya dado su apoyo en la ley de Extranjería? ¿No hubiera sido mejor una ley plenamente consensuada?

R. Yo estoy muy satisfecho, primero, de que hayamos aprobado la reforma de la Ley de Extranjería, y segundo, de que CiU y Coalición Canaria, demostrando que han actuado con seriedad, la hayan aprobado. Curiosamente, el PSOE, al final, la única razón por la que no la votó es porque creía que a las personas que son ilegales había que concederles los derechos políticos.

P. Los derechos de manifestación, de reunión y de asociación.

R. Claro, que son los políticos. Nosotros somos partidarios, y así está en la ley, de que las personas que están en situación irregular tengan los derechos que les corresponden como personas: sanidad y educación. Pero que una persona que está en situación ilegal en un país tenga derecho de sindicación, huelga y manifestación es contradictorio.

Nosotros añadimos que ni siquiera los derechos a la sanidad o la educación son «naturales», sino resultado de la *generosidad* del Estado (canalizadora de la los españoles), en la medida en que tales inmigrantes aún no son «*ciudadanos* españoles».

El terreno de la ética es muy genérico y se da en un plano distinto al de la moral. Se mantiene en un plano «individualista», en la consideración de la Totalidad Humana como Todo Distributivo, En el terreno de la moral y la política no se ha llegado a tal universalización «igualitarista». De ahí la confusión, por ejemplo, de Gaspar Llamazares cuando amparado en esta clasificación universalista (que no distingue niveles ni parámetros en las «clases de equivalencia») nos dice que «ningún ser humano es ilegal». Confunde la conducta ética (generosa, amistosa) con los inmigrantes con la conducta moral y política. Pero la misma amistad no es una relación que conforme una sola clase de equivalencia de amigos fraternales (pues se pueden formar grupos de amigos incompatibles: los amigos de mis amigos no siempre son mis amigos, porque la amistad es una relación *no simétrica* y *no transitiva*, por lo que no da lugar a una sola clase de equivalencia, de sujetos con relaciones simétricas)

De aquí lo «abstracto» y confuso de los planteamientos «individualistas» del pactismo de Rawls o del diálogo de Habermas (que presupone hasta el idioma común para comunicarse) a la hora de constituir una sociedad política. Es una hipótesis absurda porque todo pacto implica ya un grupo mínimo, y dicho pacto no tiene por qué darse entre «iguales».

D. Olegario, como hemos dicho, es armonista a través de la idea de «fraternidad» entre todos los hombres. Pero no se da cuenta de que puede caer en la trampa conceptual de que el *género* borre a la *especie* (como cuando se rechaza la «violencia» en general sin distinguir violencias perversas de violencias racionales y necesarias, específicas: la violencia y coacción precisa para educar, para impedir que el niño se caiga por el balcón o le pille un coche, la violencia que el policía debe ejercer sobre el etarra para detenerlo, etc.) Dicho generalismo conlleva la confusión de múltiples planos y conceptos. La «fraternidad» es una relación eminentemente ética (intenta recoger características de la generosidad apelando a la semejanza entre los hombres). Pero hay límites internos de la generosidad cuando se especifica en distintos grupos humanos. Así una familia puede llegar a matar a otra por defender a «sus» respectivos hijos. Y también puede degenerarse el alcance de las relaciones éticas por influencia de normas morales («no fiarse de los extraños»). No es posible, basándose en similitudes abstractas, concluir que todos los hombres formamos una sola comunidad de «iguales», sea a través de Dios («hijos de Dios») o

de la Naturaleza, como si estas similitudes permitiesen definir (acabar) el concepto de «hombre», o como si en ellas se basase un gobierno «democrático». Con esta concepción se cuestiona, de hecho, toda lo que sabemos sobre el desarrollo prehistórico e histórico de la Humanidad, que más bien nos demuestra que los primeros homínidos (con raíces biológicas más o menos comunes) se dispersaron por toda la tierra y ha sido su paulatina «conexión», y ya dentro de estructuras políticas distintas, lo que ha desembocado en la Globalización actual. Pero dicha Globalización sólo se ha materializado universalmente, y con cierto grado de homologación, en el ámbito de la *ética* (justamente el de los Derechos Humanos, que sabemos que apenas hacen referencia a derechos morales o políticos, que son «borrados» por las relaciones éticas, pues incluso borran la distinción que los revolucionarios de 1789 hacían entre «derechos del *hombre*» y «derechos del *ciudadano*»).

¿Acaso se ha universalizado el mismo campo religioso? A pesar de algunas corrientes «dialogantes» entre distintas confesiones, tal universalización sólo se ha alcanzado en la medida en que la religión ha perdido sus componentes diferenciales dogmáticos (e incompatibles con los de otras religiones: ¿Acaso es lo mismo ser trinitario que musulmán, admitir que Cristo es hombre y dios, qué la Virgen es la madre de Dios?) y se ha transformado en «religión civil», similar a la que mantienen los «Teólogos de la Liberación» y tantos «humanistas» de corte marxista vulgar, o humanistas reousseauianos o volterianos. Es decir, sólo en la medida en que la religión se ha reducido a principios «éticos» abstractos y ha dejado de ser religión como tal. Por eso se quejaba Varela de que al «Dios de los filósofos» ni la Santa Virgen María, con ser su madre, lo reconocería (Ver Gustavo Bueno, *Cuestiones cuodlibetales sobre Dios y la religión*, E, Mondadori).

D. Olegario, aunque ve los defectos evidentes de la «pedagogía no directiva», sin embargo rechaza los «extremismos». Pero ya dijo Aristóteles que la virtud es un término medio que, en realidad, es un *extremo* de excelencia respecto de los vicios. Y el mismo D. Olegario llegó a reconocer, contradiciéndose con lo anterior, que la libertad a veces implica «poner en juego la vida». Pero el problema está, en parte en contra de lo que diría Savater, en que no sólo ocurre que unos derechos se contraponen a otros, y por eso hay que clasificarlos en relación a una «jerarquía» (asimétrica, ordenada) de valores, sino en que muchos derechos, por ejemplo la libertad citada, no se concibe de manera «unívoca» y homogénea para todas las culturas, ciudades o estados, sino que la libertad de unos (ciudadanos) puede ser contraria a la de otros, en contra del «armonismo» de la «comunidad de todos los santos-hombres» Porque sólo se llega a ser «humano» (persona humana) a través de una organización política (siendo ciudadano). Y sólo siendo ciuda-

dano se puede llegar a tener, también, una profesión determinada (más o menos universalizable, según el «campo categorial» al que pertenezca: no es lo mismo ser ingeniero que historiador, o psicólogo, o sociólogo, o profesor de primaria). El problema sigue siendo el mismo: hay múltiples formas de ser «ciudadano», y no todas son compatibles, sino que conducen muchas veces a defender *su* libertad «jugándose la vida» (ver las nociones de *Libertad, Tolerancia, Norma, Persona, Derechos Humanos, Ética, Moral*, etc., en el *Diccionario Filosófico* de www.filosofia.org). La Historia Universal tiene sobradas muestras de ello, y quienes piensan que ha llegado «el fin de la historia» siguen cayendo en el mismo y peligroso angelismo que, como mucho, contribuye a dejar todo como está, igual de injusto.

Creemos que D. Fernando Savater no ha llegado al meollo de la cuestión al exponer la fórmula «son las personas, y no sus opiniones, las que deben ser respetadas». Y es que volvemos a pedir el principio si suponemos que todo sujeto humano es «personal» (tanto al nacer como a determinada edad). Precisamente por eso la Pedagogía es dialéctica, pues parte de sujetos sin formación, y que pueden ser formados según múltiples alternativas, no siempre compatibles, pero que no podemos debatir con el «educando» (que aún no está formado para entender casi nada) en un «diálogo» angelical y de «consenso» (pues, además, sólo se podrá llevar a cabo en unas lenguas, y no en otras, desde unas plataformas morales y políticas idiográficas y no desde otras, desde España o desde Alemania, etc.). Y por eso es tan importante en la Pedagogía, como en la medicina, la generosidad ética, la entrega desinteresada de las *armas* para poder llegar a ser persona.

Fernando Savater presupone como dada toda personalidad, consecuencia lógica de su concepción política liberal «distributivista», que entiende a los sujetos de una comunidad como entes «independientes»: de ahí su consideración del «amor propio», o su defensa de la libertad como «hacer lo que a uno le venga en gana siempre que no perjudique a los demás», como si las personas pudieran serlo sin tener en cuenta su dependencia «atributiva» respecto a las demás, como si en cada acto de la persona, si realmente lo es, no se pusiera en juego la misma «sociedad de personas» que la ha «formado». ¿Acaso podemos decir de Hitler que era una persona? ¿No era más bien una mala bestia? ¿Qué decir de los etarras asesinos que intentan matar sin contemplaciones a cualquier sujeto que se identifique con España (y de cuyos frutos otros sacan buen provecho político)?, ¿Acaso es una persona un chaval de 16 que llega a asesinar a sus padres porque no le dan dinero para drogarse? ¿se consigue «educar» a los menores consensuando con ellos cuestiones que aún no son capaces de entender, y que sólo siguiendo una determinada dirección podrán llegar a entender, e incluso corregir el rumbo? etc. Cuesta hacerse una idea

de qué tipo de alumnos e hijos han tenido nuestros ponentes, porque ya Aristóteles nos aleccionó suficientemente sobre la necesidad de la «coacción» para educar a los jóvenes, sobre todo cuando son de temperamento díscolo. Y claro, sin autoridad (poder «directivo», lo más racional posible) no hay dios capaz de «domesticar» en los hábitos más elementales (ver «Para qué educar» en www.ucm.es/info/DAP/proyecto/conferencias/gustavo_bueno.htm).

¿Por qué no ha llegado a un *consenso* D. Fernando Savater con los independentistas vascos para que no le maten? ¿Por qué no han llegado a un *consenso* multitud de concejales del PP o del PSOE, de los que aún no han caído en el «síndrome Madrazo», que detrás de un supuesto «consenso» o «tolerancia» *pasiva* (que puede llegar a ser un vicio) esconde una rendición absoluta a los principios del enemigo? Precisamente por eso ETA, y el PNV, está «tanteando» a los socialistas (Buesa, Lluch, Marina, Cabezudo, etc.) porque percibe menos «firmeza» en sus convicciones. ¿Por qué multitud de profesores, a los que la Logse ha minado su autoridad, se las ven canutas para dar clase porque no pueden poner «orden» (asimetría en la «dirección») en las aulas?

El *mínimo común divisor* que supone Fernando Savater entre todos los hombres, y que refiere a actitudes como la «veracidad» (el problema es determinar el contenido de tal Verdad: «¡la verdad os hará libres!»). Pero ¿qué verdad?), y que luego refiere a los Derechos Humanos, se mantiene dentro de la generalidad oscura de la que estamos hablando. Incluso en el terreno matemático no siempre es posible encontrar un mínimo denominador para muchos números (los primos sólo tienen el 1 como divisor común, y los irracionales ya no lo tienen). Por utilizar una metáfora: si comparamos (de forma muy genérica) a los hombres o las Sociedades Políticas con *vectores* (de fuerza, por ejemplo), la perspectiva de D. Fernando encontrará «mínimos comunes» más fácilmente si reducimos el análisis de dichos vectores a su dimensión *escalar* (por ejemplo entre dos vectores de módulo 3, que incluso parecen *iguales*), pero dicha perspectiva «encubre» (borra) las diferencias «específicas» que puede haber en su dirección o en su sentido. Así si dichos vectores están en la *misma* dirección pero se oponen en el sentido, entonces se «destruirán» mutuamente en la composición vectorial. Lo mismo ocurre con dos «seres humanos» (aparentemente iguales) que luchan hasta la muerte por la misma pieza de caza, o de dos Estados (similares) que guerrear por el mismo territorio.

Reducir el análisis de las Sociedades Políticas a sus relaciones éticas supone borrar las diferencias debidas a las distintas morales (que incluso se pueden dar dentro de un mismo Estado) y a las distintas políticas, que se rige por la composición «eutáxica» que

debe tener en cuenta multitud de relaciones entre los sujetos y los grupos a distintos niveles, y según estructuras muy diversas (clases de equivalencia disjuntas pertenecientes a distintas categorías, «poderes» y «capas» múltiples).

Al plantearse, por ejemplo, la cuestión de la regulación de la Inmigración que ya hemos comentado, y que tan importante es en nuestros días, todas estas cuestiones, por complejas que sean, deben tenerse en cuenta sin caer en un reduccionismo «humanitarista» que puede convertirse, a la larga, en una auténtica bomba de relojería. ¿Acaso no hay pruebas sobradas en la historia y en el presente? ¿Acaso la expulsión de los moriscos y los judíos se debió, como pretenden hacernos creer algunos, a motivos «racistas»? Soy ateo (de tradición católica) y la canonización de Isabel la Católica no me entusiasma, pero sí que me parece necesario que los españoles sepamos reconocer sus méritos y no sólo sus defectos (como los de muchos de sus sucesores). Y entre dichos defectos no cabe aducir la expulsión de los falsos conversos (traidores), o la creación necesaria de un tribunal de la Inquisición (que en otras partes de Europa fue mucho más irracional). Ya va siendo hora de que se triture críticamente la «Leyenda Negra» que tanto ha contribuido a nuestro autodesprecio y que aún mantienen muchos desde una ignorancia culpable (que podría evitarse).

¡Cuántos aduladores de los jóvenes (que facilitan una engañosa *Promoción Automática*) les conducen al mayor de los fracasos como profesionales y como personas! No creemos que D. Luis Gómez Llorente pertenezca a esta categoría de profesores o políticos que forjaron la Logse. Pero implícitamente está contribuyendo a mantener la moral implícita en dicha ley. Nos dice que él no ponía exámenes a sus alumnos, sino que les daba materiales para que hicieran trabajos. Suponemos que tales trabajos eran «discriminativos» de las capacidades de los alumnos y que no imitaba a su maestro Aranguren que, según cuenta D. Gustavo Bueno, decía iba a clase para «aprender». D. Gustavo Bueno le recriminaba que cómo se atrevía entonces a cobrar y mantener su Cátedra de Universidad (más bien debería pagar a sus alumnos). Es posible que el profesor Aranguren fuera irónico al exponer su «labor docente», pero la cuestión es que muchos profesores, y discípulos suyos, se han tomado en serio sus palabras y con ello han propiciado el democraticismo absurdo y el «aprobado general» de la «promoción automática» de los alumnos.

D. Luis Gómez Llorente pide que los alumnos participen más. Pero ¿en igualdad de condiciones que los profesores? Parece que sí, y con ello contribuye a perpetuar la injusta e igualitarista Promoción Automática (que no se atreve a discriminar de forma justa las *desiguales* «clases de equivalencia» que se pueden formar con el alumnado, por ejem-

plo con los «exámenes»). Ante los tres o cuatro itinerarios que pretende introducir el PP al final de la ESO es paradójico que muchos alumnos se quejen de que a esa edad no están maduros para elegir su futuro, y sin embargo luego pretendan asumir la capacidad de convocar una huelga y entender su significación. Y muchos profesores fomentan tales comportamientos absurdos amparándose en un democracismo igualitarista desastroso que combina los conceptos de libertad, igualdad o fraternidad sin especificar sus límites y relaciones. Nos atreveríamos a decir que cada uno de los ponentes resalta uno de estos tres conceptos de manera genérica y abusiva: D. Olegario la fraternidad, D. Fernando la libertad y D. Luis la igualdad.

Para terminar diremos que la mayoría de los pedagogos actuales promueve la llamada «educación en valores». La pedagogía tradicional también «educaba en valores», pero muchos de ellos hoy son considerados inadecuados y perjudiciales (contravalores), y en algunos casos la crítica es acertada. Pero en España, pro ejemplo, se ha pretendido romper con el pasado reciente del franquismo y para ello, desde posturas «progres», se ha hecho borrón de una pedagogía que recogía saberes tradicionales que en algunos casos se remontan a la Grecia Clásica. Se ha hecho borrón no sólo de los «contenidos» religiosos o ideológicos, sino también de los métodos tradicionales para «impulsar» las conductas (normalizadas), para que sean algo vivo y no simple papel mojado. Después de este borrón la «cuenta nueva» no puede salir bien.

Por tanto, al hablar de «educar en valores» habría que tener en cuenta la distinción de tres «dimensiones» que tienen las normas: el *contenido*, el *fundamento* (justificación) y el «impulso» o «fuerza de obligar» (Ver *El Sentido de la Vida*, *op. cit.*).

Los *contenidos* (materias, fines) de las normas pueden ser múltiples, según el contexto al que se refieran (buenas costumbres, ético, moral, jurídico, de tráfico, de etiquetado de productos, etc.). El contenido es aquello de lo que tratan las normas y que para unos puede «valer» y para otros no.

Dichos contenidos se pueden fundamentar (justificar, buscar su «por qué», su relación con otros contenidos, el «por qué» de su valor) de muchas maneras, dependiendo de la teoría o ideología de la que se parta y del contexto o contextos en el que se inserte dicha norma. Caben múltiples argumentaciones que muchas veces se contraponen y que tiene implicaciones sobre muchos aspectos de la realidad. Así, la norma que permite el aborto libre en noventa días (contenido) puede ser un valor o un contravalor, y puede fundamentarse, según algunos, en el «derecho de la mujer en cuanto tal a disponer de su

cuerpo» (según este fundamento debería poder «vender» su cuerpo como esclava), o bien, según otros, en la «obligación que tiene como ciudadana de cooperar en el control de natalidad», o bien en la condición del embrión, o bien oponerse a dicha norma porque va contra la «voluntad de Dios», que es el que da la vida y, por tanto, «toda vida» es sagrada, etc. Con la norma de buena educación «los menores no deben interrumpir a una persona mayor cuando habla» ocurre otro tanto. De hecho incluso hay quien pone en duda su necesidad «porque todos somos iguales», aunque la persona mayor tenga muchas más posibilidades de «argumentar racionalmente» que el niño, que a lo mejor no tiene ni uso de razón; pero hay quienes piensan que si haces callar al niño, hasta que por lo menos acabe el adulto, entonces se puede «traumatizar», cuando en realidad lo que más le puede traumatizar es el que no se «oriente» su conducta, y llegue a creerse con soberbia en posesión de múltiples «derechos» que aún no se ha ganado. No se pueden legitimar (tolerar) todos los valores (relativistamente) porque hay valores que se oponen a otros (contravalores). No todas las «tablas de valores» son compatibles (aparte de la «jerarquización» dentro de cada tabla, del orden de preferencia entre los valores).

Pero nos interesa destacar los componentes que dan «impulso» y fuerza (de obligar) a una norma (el «cómo»), y que hoy en día no se tienen en cuenta, o se presupone que se dan espontáneamente o «concienciando» al educando. Además, este elemento se suele confundir con el «adoctrinamiento» en los *contenidos*.

El *impulso* de una norma es lo que hace que tenga vigencia (frente a la dejación normativa—su incumplimiento efectivo—o frente a otras normas implícitas que se le oponen): ¿Qué funcionalidad tendría la norma de «respetar los bienes públicos» (aunque todos tuvieran «conciencia» de su contenido) si no hubiese forma de que se cumpliese efectivamente, si no se «corrígiese» la conducta de quien se salta esa norma a la torera e intenta imponer la «norma» de romper todo lo que le apetezca para pasarlo bien?. Sin «fuerza», sin «co-actividad»; una norma deja de tener «actividad», vigencia, vida, y se convierte en papel mojado.

Todo proceso «educativo» conlleva cierto grado de «co-acción», de violencia (racional) a través de premios y castigos proporcionales y adecuados. «Educar» es, entre otras cosas, indicar un camino, «dirigir», «con-ducir», y, por lo tanto, «orientar» en un sentido frente a otros posibles, porque no todos los caminos son compatibles. Y para llevar por un camino determinado es imprescindible en muchos casos «obligar» con fuerza, sobre todo cuando la persona que hay que guiar no «ve» claramente el camino—su justificación— y se niega a seguirlo racionalmente proponiendo alternativas puramente egoístas o irra-

cionales. Y está claro que, en principio, es mucho más cómodo y fácil maleducar que «educar», precisamente porque educar implica «co-accionar» (implicación personal y colectiva en la tarea), molestarse para dirigir en un sentido y no en otro castigando o premiando (es más trabajoso obligar a un hijo a cepillarse los dientes que estar tumbado en el sillón).

Por tanto, ¿De qué sirve que un sujeto «entienda» o «se conciencie» de lo que es la solidaridad, la justicia y la libertad, la fraternidad, la igualdad (aunque sea genéricamente) si en realidad no respeta ni a sus propios padres, si no «estudia» y se envicia en la pereza, derrochando el dinero-trabajo de muchos ciudadanos?

El desconocimiento de la naturaleza *etológica* del impulso (premios y castigos) en las normas éticas, o la falta de «presión grupal» en las normas morales, puede conducir al descuido de su «reforzamiento» en nombre de una espiritualista «toma de conciencia subjetiva». Se presupone que obligar con disciplina a que se cumplan ciertas normas es «autoritarismo», y dicha postura se mantiene desde una concepción metafísica e ideológica de la «democracia». Pero dicha concepción es una fuente peligrósima de *distaxia* social.

En una sociedad consumista e individualista como la nuestra, en la que la mayoría de los niños y jóvenes son maleducados en la abundancia, regalándoles pródigamente todo lo que quieren y sin exigirles nada a cambio (presuponiendo que ya son «consumidores» plenos de derecho), es muy difícil que adquieran comportamientos que se rijan por la generosidad ética o la justicia moral, pues no se suelen aplicar correctamente los «impulsos» que deben guiar su conducta. Con razón dice Rafael Azcona que en los países pobres no existe la «adolescencia», la «edad del pavo», que es una edad en la que se mantiene cada vez más tiempo a los jóvenes malcriados en la inopia intelectual y personal.

Hace al menos 2500 años que se vienen planteando estas cuestiones relacionadas con la pedagogía. En el siguiente texto de *Aristóteles* ya se tratan las diferencias entre el «contenido» de las normas (que pueden adquirirse a través de la enseñanza o el razonamiento) y el «impulso» (que en las normas éticas tiene que ver con los premios y los castigos), que son determinantes a la hora de implantar los «hábitos» y normas de que consta nuestra vida en su mayor parte:

«Ciertamente, si los *razonamientos* solos fueran bastante para hacernos buenos, sería justo (...) que nos reportaran muchos y grandes beneficios, y convendría obtenerlos. De hecho, sin embargo, tales razonamientos parecen tener fuerza [*motivación* se

dice ahora] para exhortar y estimular a los jóvenes generosos, y para que los que son de carácter noble y aman verdaderamente la bondad, puedan estar poseídos de virtud, pero, en cambio, son incapaces de excitar al vulgo a las acciones buenas y nobles, pues es natural, en éste, obedecer no por pudor, sino por miedo (...) al castigo [*impulsos*] (...). Algunos creen que los hombres llegan a ser buenos por naturaleza [por causas genéticas, maduracionales, se dice hoy], otros por la enseñanza [por el aprendizaje o la Cultura subjetiva], otros por el hábito. Ahora bien, está claro que la parte de la naturaleza no está en nuestras manos, sino que está presente en aquellos que son verdaderamente afortunados por alguna causa divina [la Genética y medicina actual ya está influyendo en estas "desigualdades" de partida: sexo, corpulencia, viveza mental, velocidad, belleza, etc.]. El razonamiento y la enseñanza no tienen, quizá, fuerza en todos los casos [en contra de las pretensiones "comprensivas" de algunas pedagogías "utópicas"], sino que el alma del discípulo, como tierra que ha de nutrir a la semilla, debe primero ser cultivada por los *hábitos* (...) Pero es difícil encontrar desde joven la *dirección* recta hacia la virtud, si uno no se ha educado bajo tales leyes [normas], porque la vida moderada y dura no le resulta agradable al vulgo, y principalmente a los jóvenes» (*Aristóteles, Ética a Nicómaco, X, 6-9*. Los corchetes y *cursivas* son mías).

Antonio Sánchez Martínez

Profesor de Filosofía del I.E.S. Europa de Rivas-Vaciamadrid

NOVENA

Deseo agradecer a los responsables de estas jornadas escolares y al I.E.S. de la Paloma, tanto la gran acogida que nos han dispensado como los temas y contenidos expuestos.

Pienso que este colectivo nuestro se mueve por verdadera vocación, pero a veces nos vamos dejando en el camino parte de muchos valores que no son imprescindibles para nuestro buen hacer, y estas jornadas me han servido para retomar ciertas actitudes que se iban relajando en mí, y reflexionar sobre algunos aspectos de mi trabajo escolar.

Me dan la fuerza que necesito para continuar sintiendo que «educar es algo más que transmitir conocimientos».

Teófila Gómez Santamaría

DÉCIMA

El encuentro ha estado muy bien planteado, en ningún momento fue aburrido o no tuvo interés para las personas que estábamos allí. Además habéis conseguido algo que no se daba desde hace mucho tiempo, tener en el mismo foro a los profesionales de la escuela pública y de la escuela concertada. Notaríais algunas tiranteces, pero es más lo que nos une que lo que nos separa. La preocupación por los alumnos y su futuro es algo fundamental para todos.

Madrid se merece buenos técnicos y profesionales que salgan de los colegios, pero aún se merece más buenos ciudadanos.

Por último me gustaría hacer una aclaración sobre nuestros jóvenes en general, me parece que son chicos y chicas estupendos que, como dijo Savater, sí tienen valores, pero sólo los proyectan a los demás cuando son necesarios. No es cierto que tengamos jóvenes pasivos y poco participativos, tenemos una sociedad mas bien apática, porque gracias a Dios todos vivimos muy bien y no necesitamos movilizarnos para conseguir estar mejor.

Seguir trabajando así y promoviendo encuentros conjuntos. Esto es sano para todos.

Juan Luis Hidalgo

UNDÉCIMA

Por una parte quiero expresarte mi más absoluta felicitación por unas jornadas técnicamente impecables: perfectamente organizadas en todos sus detalles y muy bien presentadas, conducidas y clausuradas. Creo que tu equipo ha realizado un trabajo de alto nivel, que no es fácil, ni común encontrar en eventos de este tipo. Mención especial me merece el relator que hizo la síntesis de las jornadas, que me ha parecido extraordinaria.

Por otra parte, quiero reiterarte mi agradecimiento porque pocas veces tiene uno la fortuna de escuchar palabras tan sabias, tan sensatas y con tanto valor. Personal y profesionalmente me ha satisfecho enormemente escuchar a personalidades del pensamiento que, sin renunciar a sus principios ideológicos fundamentales, son capaces de transmitir de forma coincidente el valor del acto de educar y el papel del educador. Hacía mucho tiempo que deseaba escuchar esta dimensión. Mi padre hubiera disfrutado totalmente y hasta es posible que se hubiera emocionado. Reivindicar la «vocación» y el sentido ético de la educación, en los tiempos que corren, es un acto valiente, necesario, sensato y lleno de fundamento.

Todos y cada uno de los conferenciantes han aportado ideas muy valiosas y han conseguido que, aunque el diagnóstico sea, a priori, preocupante o inquietante, hayamos salido, no obstante, cargados de ideas positivas que, sin duda alguna, nos van a hacer reflexionar. Si eso es lo que queráis conseguir, no te quepa ninguna duda de que habéis dado en el «clavo».

Habéis puesto el listón muy alto (También para vosotros mismos).

Deseo que estas jornadas no sean (ni más ni menos) más que el primero de una sucesión de éxitos para ese Consejo Escolar y espero tener la fortuna de que sigas contando con mi presencia, que me honra, y que sabes que nunca será condescendiente, sino crítica (constructiva), porque, los gallegos, somos así.

Ángeles Lamas Díaz

DUODÉCIMA

Disfruté y aprendí mucho. Sigo pensando que hace falta conocer el pensamiento de los profesores de a pie, de aquellos que no vamos de teóricos y que aplicamos el sentido común, que como ya sabes es el menos común de los sentidos.

En clase, en análisis microbiológico, al llegar, siempre vemos un breve adelanto de lo que vamos a aprender y, al acabar, hacemos un breve resumen de lo que hemos aprendido. De esta manera se fijan los conceptos y las ideas.

Eso es lo que yo hecho en falta en la relación con los alumnos en general, que hay valores y actitudes que ya han aprendido y que sólo tienen que recordar... no sé, es complicado pero en resumen si les respetas, ellos te respetan y si les tratas con cariño y dedicación ellos lo saben y lo tienen que recordar... no sé, es complicado pero en resumen si les respetas, ellos te respetan y si les tratas con cariño y dedicación ellos lo saben y lo tienen en cuenta.

Bueno, nada más, mi más sincera enhorabuena por tu labor y por la de todo el consejo.

Sofía Morales
Profesora

Aprovecho la oportunidad que me brinda estas jornadas en *Educación y Valores en la Escuela Actual* para reivindicar la función que la **biblioteca escolar** tiene no sólo como impulsora de aprendizajes y fomento de la lectura sino también como un *espacio democrático* comprometido con una educación basada en la igualdad, la libertad y la solidaridad. La biblioteca puede ser una herramienta formidable para corregir desigualdades, luchar por la democratización y la extensión de los conocimientos y fomentar nuevas maneras de enseñar y aprender. Desde ella nos abrimos a otras culturas, compartimos, comprendemos y construimos conjuntamente de una forma positiva y por supuesto se revitaliza la vida educativa y cultural de la escuela.

Laura Andreu Lorenzo

*Profesora responsable de la biblioteca del
I.E.S. «Beatriz Galindo» de Madrid*



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Consejo Escolar

